

**Carla Santos
Elsa Rodrigues
Cristina Dias
Luis Cardoso**

Organizadores

Desafios da Literacia na Sociedade do Século XXI

Seleção de trabalhos apresentados no
3.º Congresso Internacional de Literacias do Século XXI



IPBeja
INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BEJA

FICHA TÉCNICA

Título

Desafios da literacia na sociedade do século XXI

Organizadores

Carla Santos, Elsa Rodrigues, Cristina Dias e Luís Cardoso

Editor

Instituto Politécnico de Beja

Formato da edição: digital (pdf)

ISBN: 978-989-8008-87-9

Copyright © 2025

Os textos apresentados neste *ebook*, correspondentes a uma seleção de trabalhos apresentados no 3.º Congresso Internacional de Literacias do Século XXI realizado a 29 e 30 de novembro de 2024 no Instituto Politécnico de Beja, são da inteira responsabilidade dos autores, não refletindo necessariamente a opinião dos coordenadores, do editor ou das instituições envolvidas na publicação. Todos os direitos sobre o conteúdo são reservados aos seus respetivos autores.



Índice

| | |
|--|-----|
| MEASURING THE DIGITAL MATURITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A FOCUS ON STAFF COMPETENCES | 5 |
| O IMPACTO DA LITERACIA ESTATÍSTICA NUM MUNDO ORIENTADO PARA OS DADOS | 13 |
| LITERACIA EMOCIONAL NA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ITINERÁRIOS DIDÁTICOS EM PATRIMÓNIO CULTURAL POR FUTUROS PROFESSORES | 21 |
| IMPACTO DE SESSÕES DE PROMOÇÃO DE SAÚDE NA LITERACIA EM TRABALHADORES FABRIS | 28 |
| LANGUAGE LEARNING INFLUENCERS IN THE CLASSROOM: EXAMPLES BASED ON GERMAN FOR TOURISM COURSES | 35 |
| COMPETÊNCIA DIGITAL DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM AMBIENTE E-LEARNING | 42 |
| LITERACIA EM SAÚDE DOS CUIDADORES INFORMAIS: CONTRIBUTOS PARA O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO | 53 |
| O ENIGMA DA MALÍCIA NAS OBRAS DE PAULA REGO | 61 |
| LITERACIA ACADÊMICA PARA A ÉTICA EM PESQUISA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 68 |
| LITERACIA EM SAÚDE- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CUIDADOS PALIATIVOS NO ENVELHECIMENTO | 75 |
| LOBOS, LOBINHOS LOBÕES E OUTROS MONSTROS NÃO PAPÕES - UM PROJETO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES DO 1.ºCEB | 82 |
| CASE STUDY – DREAMSHAPER PLATFORM IN THE ENTREPRENEURSHIP COURSE UNIT OF THE BUSINESS MANAGEMENT PROGRAM AT IPBEJA | 89 |
| INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PORTUGAL NECESSIDADE DE (NOVAS) LITERACIAS? .. | 96 |
| PROMOVER A LITERACIA DE DADOS: A NOVA LINGUAGEM GLOBAL..... | 103 |
| CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS NO 2.º CICLO DE ENSINO BÁSICO | 112 |
| LITERACIA GERONTOLÓGICA - SABER ENVELHECER COM QUALIDADE DE VIDA NA CIDADE DE ÉVORA | 122 |
| FINANCIAMENTO COLABORATIVO "CROWDLENDING" ANÁLISE DAS PLATAFORMAS EM PORTUGAL | 129 |
| SAÚDE ORAL E AUTOPERCEÇÃO EM ADULTOS | 136 |
| EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O CÍRCULO DE CULTURA COMO MÉTODO PEDAGÓGICO PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA MEDIÁTICA E CIDADÃ. | 144 |
| O PAPEL DO DOCENTE-INVESTIGADOR NO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO..... | 151 |
| NARRATIVAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR DISCURSIVO..... | 158 |
| EFL PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION IN THE ERA OF AI :REFLECTING ON CHALLENGES AND OPPORTUNITIES | 164 |
| LITERACIA POLÍTICA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA | 172 |
| PROMOVENDO A LITERACIA EM IA GENERATIVA: UM ESTUDO NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA..... | 178 |
| LITERACIA GERONTOLÓGICA NA ABORDAGEM DO ENVELHECIMENTO EM AMBIENTES DIVERSIFICADOS | 186 |
| DIGITAL HEALTH EQUITY: AN ESSAY ON THE CHALLENGES OF THE DIGITAL AGE FOR OLDER ADULTS IN PORTUGAL..... | 194 |
| RACISMO ALGORÍTMICO E COLONIALISMO DIGITAL - LITERACIAS CRÍTICAS NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL | 199 |
| UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR..... | 202 |
| CASE STUDY – USE OF THE DREAMSHAPER PLATFORM IN THE WEB TECHNOLOGIES AND MOBILE DEVICES COURSE NO CURSO DE TECNOLOGIAS WEB E DISPOSITIVOS MÓVEIS | 212 |
| CAPTURA DE CARBONO..... | 220 |

| | |
|--|-----|
| LITERACIA EM SAÚDE: CONCEPTUALIZAÇÃO..... | 226 |
| A LITERACIA ESTATÍSTICA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO VERSUS PERCEÇÃO | 233 |
| LITERACIA EM IA NAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR | 240 |

Contributo para o estudo das orações coordenadas e subordinadas no 2.º Ciclo de Ensino Básico

Carla Sofia Araújo

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Portugal

Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

RESUMO

A gramática constitui um dos domínios mais problemáticos no ensino e aprendizagem do Português. Por isso, torna-se necessário investir em propostas de ensino e aprendizagem que possam atenuar muitas das dificuldades gramaticais manifestadas pelos alunos, uma vez que as lacunas gramaticais têm impacto na reconstrução dos sentidos dos textos e na construção de textos. Considerando que o domínio da gramática configura uma ferramenta essencial na construção do conhecimento sobre textos, apresentaremos uma proposta de ensino e aprendizagem sobre orações coordenadas e subordinadas a partir de uma obra indicada nas “Aprendizagens Essenciais” para o desenvolvimento da educação literária dos alunos do 6.º ano de escolaridade, “Chocolate à Chuva”, de Alice Vieira. Utilizaremos o recurso tecnológico Nooj, que permite observar as palavras-chave para o estudo das orações coordenadas e subordinadas, partindo da análise das concordâncias fornecidas automaticamente pelo recurso tecnológico.

PALAVRAS-CHAVE

Didática do Português, ensino da gramática, orações coordenadas, orações subordinadas, 2.º Ciclo do Ensino Básico

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, preconiza-se o ensino da gramática pela descoberta, isto é, uma abordagem pedagógica que promove a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem da gramática, promovendo uma construção autónoma do conhecimento da língua.

Em primeiro lugar, começaremos por apresentar abordagens para o ensino da gramática.

Seguidamente, abordamos as orações coordenadas e subordinadas no 2.º CEB à luz das orientações pedagógicas e curriculares para o ensino e a aprendizagem do português no 2.º CEB.

Na última parte do trabalho, apresentamos uma proposta de ensino e aprendizagem sobre orações coordenadas e subordinadas a partir de uma obra indicada nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) para o desenvolvimento da educação literária dos alunos do 6.º ano de escolaridade, “Chocolate à Chuva”, de Alice Vieira, utilizando o recurso tecnológico Nooj (Silberztein, 2003), cujo concordanciador nos permite observar as palavras no contexto real de ocorrência na obra.

2. ABORDAGENS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

Para Brito (2010), “a gramática é o cerne da descrição linguística, havendo então que colocar de forma adequada a questão das interfaces entre as suas componentes e a relação da gramática com a Pragmática e com as condições de uso das línguas” (p. 5).

Inês Duarte (2010, p.11) alerta para a volatilidade de procedimentos metodológicos, ao se pretender conferir uma função ao conhecimento da gramática: “O estado dos conhecimentos sobre a linguagem e as línguas e a função social que lhe tem sido atribuída em diferentes épocas e sociedades têm como consequência que o conceito de gramática seja ele próprio variado e variável.”

Através do estudo efetuado por Rato *et al.* (2022), desenvolvido com o objetivo de conhecer as concepções de alunos de 2.º CEB sobre o ensino e aprendizagem da Gramática, conclui-se que “o grupo de 6.º ano considerou que era desinteressante aprender Gramática” (p. 94). Por conseguinte, perante o desinteresse dos alunos no estudo da gramática, é necessário repensar as práticas, indo ao encontro das abordagens preconizadas na atualidade para o estudo da gramática.

De acordo com Cardoso *et al.* (2018), preconizamos uma metodologia de ensino da gramática pela descoberta que supõe a planificação de atividades variadas que promovam o envolvimento dos alunos:

“(i) em atividades de descoberta (observação, manipulação, formulação e validação de hipóteses); (ii) no controlo e regulação do processo de aprendizagem (definição e planificação da resolução de situações problema que dão origem à reflexão sobre a língua); (iii) em discussões coletivas ou entre pares para verbalizar as manipulações usadas e justificar a análise com ou sem recurso a metalinguagem gramatical.” (p. 283).

As pesquisas efetuadas no âmbito da psicologia cognitiva e da psicolinguística (Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1992), nos finais do século XX, salientam o papel fundamental da atividade metalinguística na aquisição e desenvolvimento da linguagem e na didática da língua. Estas pesquisas aliam-se ao paradigma socioconstrutivista, que concebe a aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento, intimamente influenciado pelas interações sociais e pelo contexto cultural do indivíduo. Este paradigma tem grande impacto nas práticas educativas contemporâneas, promovendo métodos de ensino mais centrados nos alunos e interativos, dando lugar à reflexão sobre o funcionamento da língua em sala de aula, a partir de metodologias ativas, possibilitando aos alunos participar ativamente na construção do conhecimento e ao professor assumir o papel de mediador e facilitador, atuando como coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem da gramática, em vez de simplesmente transmitir regras. Neste sentido, na comunidade científica internacional, surgiram novas propostas relativas ao ensino da gramática: aprendizagem por descoberta, através da observação e manipulação, os estudantes podem descobrir padrões e regras linguísticas (Tisset, 2005); Abordagem reflexiva: incentiva os alunos a observar e manipular a língua, desenvolvendo a consciência linguística (Nadeau & Fisher, 2006); ensino de gramática em contexto, no qual a gramática é ensinada como parte integrante das atividades de leitura, escrita e discussão, não sendo um tópico isolado (Weaver, 2008); laboratório gramatical, que propõe uma abordagem indutiva e experimental para o ensino da gramática, tendo em vista tornar o aluno um “investigador” da língua, desenvolvendo a sua autonomia na aprendizagem da gramática (Costa *et al.*, 2011; Duarte, 2008); sequências didáticas de gramática, que incorporam abordagens como o laboratório gramatical, visando uma aprendizagem mais indutiva e reflexiva da língua (Pereira, 2010); *language awareness*, que enfatiza o desenvolvimento do conhecimento explícito dos alunos sobre a língua e sua capacidade de refletir e manipular os dados linguísticos (Denham; Lobeck, 2010).

Esta mudança de paradigma está alinhada com as abordagens contemporâneas de ensino das línguas, que preconizam a aprendizagem ativa e o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da criatividade, em detrimento da memorização de regras, representando uma viragem para uma compreensão mais holística da língua, a partir dos seguintes pressupostos: 1) o conhecimento explícito da língua deve decorrer de atividades de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos observáveis em contexto; 2) o conhecimento explícito da língua constrói-se a partir do conhecimento intuitivo da língua; 3) o conhecimento explícito deve integrar um conjunto de saberes passíveis de serem mobilizados no desempenho de outras competências linguísticas e discursivas; 4) o conhecimento explícito da língua deve ser operacionalizado na aula de Português como um conjunto autónomo de saberes, a trabalhar de forma integrada e contextualizada.

Nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018), confere-se destaque à manipulação da língua no sentido laboratorial, com a finalidade de possibilitar aos alunos a reflexão sobre os fenómenos linguísticos e de lhes permitir retirar conclusões sobre o funcionamento da língua.

Em Duarte (2008, p. 18-19), aborda-se o desenvolvimento da consciência linguística pelo método científico e treino do pensamento analítico. Nesse sentido, Duarte (2008) elenca as várias etapas do pensamento científico adaptado ao ensino e aprendizagem do conhecimento explícito da língua, tais como: apresentar o problema, observar os dados linguísticos; formular hipóteses; testar as hipóteses; validar as hipóteses; exercitá-las e, por fim, avaliar a aprendizagem conseguida.

Em Xavier (2012), podemos constatar vários testemunhos de professores que realçam as mais-valias do ensino da gramática pela abordagem ativa de descoberta, nomeadamente o aumento da curiosidade e entusiasmo progressivos nos alunos, bem como a consolidação de conhecimentos que as abordagens tradicionais não proporcionam. Na secção seguinte, apresentamos a abordagem das orações coordenadas e subordinadas no 2.º CEB em conformidade com as orientações pedagógicas e curriculares para o ensino e a aprendizagem do português no 2.º CEB.

3. ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS NO 2.º CEB

Em relação à coordenação, Pereira & Azevedo (2005) referem que, na escrita inicial, se verifica um emprego acentuado de frases coordenadas, principalmente com o recurso à repetição da conjunção e. Além disso, de notar também que as autoras referem que a diminuição do uso da conjunção e a substituição desta por outras conjunções são evidências de desenvolvimento da escrita. Relativamente à subordinação, Pereira & Azevedo (2005) assinalam que, a partir dos 10 anos de idade, se verifica um maior uso de subordinadas na escrita, sendo quando e que as conjunções mais usadas nesta faixa etária.

De facto, o domínio da subordinação tem sido considerado como indiciador de desenvolvimento da competência de escrita, quer devido à saliência da subordinação como fenómeno textual de fácil observação, quer devido à associação intuitiva com a noção de complexidade sintática (Durrant, Brenchley & McCallum, 2021).

Lobo e Santos (2022) apresentam o ponto da situação sobre a investigação em aquisição da sintaxe do português europeu como língua materna, identificando áreas de investigação já consolidadas, áreas de investigação emergentes e áreas de investigação ainda lacunares, onde destacam a necessidade de a investigação em aquisição da sintaxe do português como língua materna explorar de forma mais aprofundada as áreas de interface, em particular a interface com domínios ainda pouco estudados para o português, como o desenvolvimento morfológico, o desenvolvimento semântico e o desenvolvimento pragmático.

Os estudos de Cadime *et al.* (2018) revelam que variáveis sociodemográficas e socioeconómicas, tais como o nível de escolaridade das mães, determinam o desenvolvimento sintático das crianças.

Para o 6.º ano de escolaridade, no domínio da gramática, o aluno deve ficar capaz de: identificar a classe de palavras: conjunção e locução conjuncional (coordenativa copulativa e adversativa; subordinativa temporal e causal); compreender a ligação de orações por coordenação e por subordinação; classificar orações coordenadas copulativas e adversativas e orações subordinadas adverbiais temporais e causais. Neste âmbito, como ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) apresentam como exemplos de ações a desenvolver na disciplina de Português a exercitação e observação de construções frásicas e textuais em que seja possível: consciencialização do funcionamento da frase complexa por meio de atividades de manipulação de dados para distinção entre orações coordenadas e subordinadas; classificação de orações subordinadas.

A seguir, abordaremos as orações coordenadas copulativas e adversativas e as orações subordinadas adverbiais temporais e causais, considerando a terminologia oficial do português para efeitos escolares presente no Dicionário Terminológico, publicado pela portaria 476, de 18 de abril de 2007 e disponível online em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.

3.1 Orações coordenadas copulativas e adversativas

Relativamente à oração coordenada, no Dicionário Terminológico, refere-se que se trata de uma “Oração contida numa frase complexa, que não mantém uma relação de subordinação sintática com a(s) frase(s) ou oração(ões) com que se combina, distinguindo-se, tipicamente, das orações subordinadas por não poder ser anteposta.” Por exemplo, a oração coordenada adversativa “Os alunos não sabem a matéria, mas estudaram.” distingue-se da oração subordinada adverbial concessiva “Os alunos não sabem a matéria, embora tenham estudado”, dado que, embora as duas orações tenham o mesmo significado, unicamente a subordinada permite anteposição (a.*Mas tenham estudado, os alunos não sabem a matéria. b. Embora tenham estudado, os alunos não sabem a matéria.).

Atente-se, agora, no que o Dicionário Terminológico refere a propósito da oração coordenada copulativa: “Oração coordenada através de conjunção coordenativa que transmite um valor básico de adição de informação à oração com que se combina.” Exemplificando, na frase "O Pedro foi à escola e a Joana foi ao jardim", é acrescentada a informação de que "A Joana foi ao jardim" à oração “O Pedro foi à escola”.

Relativamente à oração coordenada adversativa, no Dicionário Terminológico, também podemos observar o seguinte: “Oração coordenada que transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito na frase ou oração com que se combina.”

Por exemplo, na frase "Estou cansado, mas vou fazer exercício físico", a oração coordenada adversativa contribui para contrariar o pressuposto segundo o qual, quando alguém está cansado, não vai praticar exercício físico.

3.2 Orações subordinadas adverbiais temporais e causais

Atente-se, agora, no que o Dicionário Terminológico refere a propósito da oração subordinada “Oração, contida numa frase complexa, que desempenha uma função sintática na frase em que se encontra. As orações subordinadas podem desempenhar a função sintática de sujeito, complemento ou modificador (da frase, do grupo verbal ou do nome).”

No que concerne à oração subordinada adverbial temporal, refere que se trata de uma oração “subordinada adverbial que estabelece a referência temporal em relação à qual a subordinante é interpretada. As subordinadas temporais podem ser finitas ou não finitas.”

Relativamente à oração subordinada adverbial causal, o Dicionário Terminológico refere o seguinte: “Subordinada adverbial que exprime a razão, o motivo (a causa) do evento descrito na subordinante ou que apresenta uma justificação para o que é expresso na subordinante. As subordinadas causais podem ser finitas ou não finitas.”

Na secção seguinte, apresentaremos uma proposta de ensino e aprendizagem sobre orações coordenadas e subordinadas a partir de uma obra indicada nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) para o desenvolvimento da educação literária dos alunos do 6.º ano de escolaridade, “Chocolate à Chuva”, de Alice Vieira.

4. PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS A PARTIR DE “CHOCOLATE À CHUVA”, DE ALICE VIEIRA

Nesta secção, utilizaremos o recurso tecnológico Nooj (Silberztein, 2003) que nos permitirá efetuar a análise das concordâncias, fornecidas automaticamente, e observar, no contexto real de ocorrência, as palavras-chave para o estudo das orações coordenadas e subordinadas no 2.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente, no 6.º ano de escolaridade, em conformidade com as orientações das *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). Desta forma, as atividades que aqui se apresentam constituem exemplos do trabalho que pode ser desenvolvido com alunos do 6.º ano de escolaridade no domínio da gramática, a partir da abordagem da obra *Chocolate à Chuva*, de Alice Vieira. Estas atividades visam: 1) identificar a classe de palavras conjunção e locução conjuncional (coordenativa copulativa e adversativa; subordinativa temporal e causal); 2) compreender a ligação de orações por coordenação e por subordinação; 3) classificar orações coordenadas copulativas e adversativas e orações subordinadas adverbiais temporais e causais.

Para desencadear a atividade, o professor poderá apresentar aos alunos exemplos de orações coordenadas copulativas patentes nas Fig. 1 e 2, que a seguir se apresentam, tendo em vista que os alunos, através da leitura dos exemplos nas concordâncias, observem que as orações coordenadas são classificadas de acordo com as conjunções coordenativas que as introduzem e o valor semântico que se atribui à relação de coordenação, isto é, as orações coordenadas copulativas são orações unidas por uma ideia de adição, por intermédio de uma conjunção ou locução coordenativa copulativa, por exemplo, e, nem, não só...mas também, tanto...como.

Figura 1: Concordâncias da conjunção coordenativa copulativa e

| Text | Before | Seq. | After |
|---|--------|------|--|
| pernas a gritar eu tenho cinco réis como a Carochinha, | e | e | o meu pai com aquele ar de quem não está |
| a trabalhar (diz a minha mãe), deixamos a casa fechada | e | e | sozinha o que é um perigo (diz a minha avó |
| (diz a minha avó), não vou dormir na minha caminha | e | e | com a minha almofada (diz a minha irmã), quando não |
| zangamo-nos todos à partida (digo eu). Passámos por rios | e | e | riachos, montes, os vales, e o meu pai acaba por |
| (digo eu). Passámos por rios e riachos, montes, os vales, | e | e | o meu pai acaba por dizer há lá coisa mais |
| que foi onde ele nasceu, em Vila Flor às três | e | e | meia da tarde, e a minha mãe pronto, amua até |
| nasceu, em Vila Flor às três e meia da tarde, | e | e | a minha mãe pronto, amua até dali a um quarto |
| suas fontes, da cor dos ovos, do sabor das couves, | e | e | do som dos sinos. Depois encavalita a Rosa num dos |
| som dos sinos. Depois encavalita a Rosa num dos joelhos | e | e | pergunta: - Rosinha, o que é que aconteceu no 5 de Outubro |
| palavra, que é de mais para os três anos dela, | e | e | põe onde eles não existem e tira o l, donde |
| os três anos dela, e põe onde eles não existem | e | e | tira o l, donde ele devia estar, e fica assim |
| não existem e tira o l, donde ele devia estar, | e | e | fica assim uma república um bocadão às três pancadas, mas |
| assobiar o hino nacional, depois passa para o da restauração, | e | e | ai a minha mãe decide acabar o amuo, antes que |
| ano passado tínhamos decidido ir até Espanha. Mais propriamente Sevilha | e | e | Granada. O meu pai foi buscar o atlas e mais |
| Sevilha e Granada. O meu pai foi buscar o atlas | e | e | mais o mapa que tem sempre no carro, e logo |
| atlas e mais o mapa que tem sempre no carro, | e | e | logo ali começamos a viajar com os dedos - o que |
| o que, diga-se de passagem, é bastante mais económico | e | e | menos cansativo. E com um bocadinho de imaginação, sempre se |
| Santo António, atravessa a fronteira em Ayamonte, segue por Huelva | e | e | num instantinho está em Sevilha. Olha aqui. Íamos seguindo o |
| pai, depois de breve paragem, metia de novo a primeira | e | e | arrancava, agora para Granada. - Depois dávamos ainda um salto a |
| sido um grande toureiro morto em plena praça pelo touro, | e | e | tornou a embalar) -... dávamos por lá uma volta e num |
| touro, e tornou a embalar) -... dávamos por lá uma volta | e | e | num instantinho estávamos em Granada. Mania que as pessoas têm |
| as pessoas têm do instantinho. Quando não sabem medir o tempo | e | e | se querem convencer de que tudo é fácil e à |
| tempo e se querem convencer de que tudo é fácil | e | e | à medida dos seus desejos, lá lhes rebenta da boca |
| arranjei logo um daqueles livros de aprender línguas à pressa, | e | e | passado uma semana estava pronta a dizer inúmeras coisas úteis |
| uma semana antes da partida a Rosa apareceu com varicela, | e | e | já não fomos. Por acaso ela já devia andar com |
| de borbulhas, isso estava. Mas a gente olhava para ela | e | e | dizia: - É do calor. Como decerto teríamos dito é do |
| a minha mãe lá achou que eram borbulhas a mais | e | e | levou-a a um médico de urgência, que o Dr |
| aflija, minha senhora. É um fungo. Ponha mercurocromo nas borbulhas | e | e | isso passa. Se há coisa que eu não gosto nem |

Fonte: Nooj

Figura 2: Concordâncias da conjunção coordenativa copulativa *nem*

| Text | Before | Seq. | After |
|--|--------|------|---|
| com aquele ar de quem não está para achar graça e isso passa. Se há coisa que eu não gosto está com uma camada de varicela que o Dr. Cunha que eu aprendi desde esse dia a não fazer projectos (ou para outro qualquer estrangeiro), quando a gente não conhece e não pareceu por aí além entusiasmada. Penso que até França com tenda emprestada. Era assim uma tenda ultramoderna, insuflável, tenda ultramoderna, insuflável, nem era preciso os tubos de armação sabem: Serve para se comer mas não se come assado para se comer mas não se come assado nem cru, já assaz brilhante panorama, a Maria do Céu, fresca que monta-desmonta, o fim-de-semana todo. É divertido que tão depressa. - Puderá! A vossa é uma canadianazita miserável, onde dizer quando falam dos dias das revoluções (vitoriosas, é óbvio), nos filmes, só que aqui não havia o super- homem, que aqui não havia o super- homem, nem a supermulher, o super- homem, nem a supermulher, nem o super-rato, esforço para desmancharmos aquilo tudo dali a dois dias, mas Ernesto (Ai vida, vida, esquece muito a quem não sabe !, só conhecia do atlas. - Podemos não ter salão de baile de ouro com o seu nome gravado, que nunca tirava menina quer ir ao tal acampamento? Ai, confesso, tive vontade deviam até ter chegado. Mas ela pareceu não ter ouvido rock de estimação e voltado a adormecer. E a Isabel A Leopoldina trabalhava de manhã à noite, não tinha domínios piscina. - Estou cá com uma pena das espias, que vocês cabeça, a arranhar os joelhos, a ter birras e ammos, que eu faça? Que grite, que espereie, que não almoce | nem | nem | à filha mais nova, quanto mais. Não há dívida: férias um bocadinho é de dar parte de fraca. Por isso precisou de a olhar muito para descobrir. Só se espanta malas) com antecedência. Só na véspera, e mesmo assim... Tão o nosso bairro. Também, que haverá para conhecer neste bairro percebeu muito bem do que se tratava. Concordo que a era preciso os tubos de armação nem nada, uma maravilha nada, uma maravilha, diziam. Quando chegaram ao primeiro parque, já cru, nem cozinhado. " Sentei-me para trás, no meu lugar cozinhado. " Sentei-me para trás, no meu lugar, com ar uma afaice (que nunca mais ninguém me falasse em animá imaginas! - Pronto, pronto, não se irrite, só vinha saber se sei como vão caber as três deitadas! Esta é um uma nuvem toldava o céu. Respirei um pouco mais aliviada a supermulher, nem o super-rato, nem super coisa nenhuma o super-rato, nem super coisa nenhuma para nos salvar super coisa nenhuma para nos salvar heroicamente, e de repente me atrevia a abrir a boca. Era verdade que iam com a maior das tempestades a tenda iria cair. Já fogões de sala, mas pelo menos jarão chinês já há sequer para dormir. - Há bocado, por exemplo, quando cheguei. Tive sei de quê. Mas eu sou muito bem-educada, não uma das palavras que lhe disse. O seu pai e se tinha mexido no saco. Robots não eram exactamente o feriados.ganhava uma miséria,não descontava para a caixa,nunca imaginam! Disse ela,apontando para uma ruazinha toda cheia de que sejam de um quarto de hora como os da jante? - Ora. Há muitas maneiras de fazer as pessoas entenderem |

Fonte: Nooj

Seguidamente, os alunos observam concordâncias em que a palavra-chave é a conjunção coordenativa adversativa “mas” (veja-se a Fig. 3), o que lhes permite identificar orações coordenadas adversativas, verificando que são orações unidas por uma ideia de oposição, por intermédio da conjunção coordenativa adversativa “mas”.

Figura 3: Concordâncias da conjunção coordenativa adversativa *mas*

| Text | Before | Seq. | After |
|---|--------|------|--|
| e fica assim uma república um bocado às três pancadas, é de boa marca; - os cavalos dormem de pé; - desculpe, acaso ela já devia andar com varicela há bastante tempo, chocolate para meter algum dinheiro ao bolso (é sim, filha!), os complementos talvez não estivessem no lugar certo da frase, inteiro. Aquilo queria dizer que sim, era mais que evidente, A minha mãe tornou a rir. - Para isso não digo, pouco mais de experiência do que tu, senão ainda vão mundo pôr a tenda de pé. - Claro que não vai, sujar-se, arranhar as pernas, amolgar os joelhos, sei lá, a Céu tem andado um bocado adentada, nada de importante, sei que daqui a Almornos a viagem não é grande, esta é que vocês não sabem: Serve para se comer os fogões de sala, e os azelejos do século XVIII, nossas pernas, e a gente queria sair dali para fora escorregados, talvez sejam as cordas da Janela, uma saída possível, tanto esforço para desmancharmos aquilo tudo dali a dois dias, Era verdade que iam dormir quatro ou cinco ali dentro, E como iriam os planos da viagem a Espanha. Bom, da nossa tenda, é menos uma que lá cabe, pensei, Podemos não ter salão de baile nem fogões de sala, que a arranjaste? - Eu? Nem pensar! Ou melhor, tentei ser, um suspiro mais fundo da Susana, e logo a seguir, como aqueles robots que a gente vê nos filmes, sozinho dizer a minha mãe, todas as manhãs. Já lhe expliquei, atentos a tudo! O inimigo espreita-nos! Não sei onde, do muro - bichanou o Miguel ao ouvido do Zé Pedro, nas plantas,a varrer o chão,a fazer a comida - | mas | mas | o suficiente para o meu pai estar de contente: - Rica não acredito em fantasmas; - o seu nariz tem uma verruga ninguém tinha dado por isso. Lá que estava toda cheia no fundo, bem lá no fundo, sei perfeitamente que dias que diabo!, tinha a certeza de qualquer pessoa a poder nestas coisas não há como jogar mesmo pelo seguro: - Posso para lhe coçar a cabecinha antes de adormecer, para lhe é dormir todas ao relento que é um gosto. De garanto-te que ainda leva o seu tempo. Uma vez com aquela mãe.. Olho para a minha mãe. Faço-lhe enjoa muito quando anda de automóvel e de camioneta. Eu se vocês a animassem, durante o caminho, talvez ela conseguisse não se come assado nem cru, nem cozinhado. " Sentei-me mesmo assim não está mal, não senhora! E a Maria quanto mais esbracejavamos mais a lona se enroldava nos nossos já a Cláudia berra: larga-me os cabelos que me nem me atrevia a abrir a boca. Era verdade que se a tenda da Cláudia em vez de ser este o importante era estar tudo resolvido: não iam dormir ao logo me arrependi porque eu gosto muito da Susana e pelo menos jarão chinês já há! Disse, a rir, a cada coisa que eu metia lá dentro a minha sempre sem tirar a cabeça dos braços: - Vocês gostam de sempre comandados a distância. . . Uma espécie de grunhido saiu, de acho que ela não entendeu muito bem. Por muito inteligentes espreita! - Deve ser ali pela racha do muro - bichanou o não tão baixinho que eu não o ouvisse. Mas como afinal que descanso é o delas? E como se estivessem |

Fonte: Nooj

Tendo em vista a identificação da classe de palavras conjunção e locução conjuncional coordenativa copulativa e adversativa e a classificação de orações coordenadas copulativas e adversativas, o professor poderá propor aos estudantes a realização de tarefas a partir da leitura e análise de concordâncias, como se apresenta na Tab. 1.

Tabela 1. Exemplo de atividade a partir da análise das concordâncias de conjunções ou locuções coordenativas copulativas e adversativas

| Concordâncias | Conjunção ou locução coordenativa copulativa | Conjunção ou locução coordenativa adversativa | Orações coordenadas copulativas | Orações coordenadas adversativas |
|--|--|---|---------------------------------|----------------------------------|
| aflija, minha senhora. É um fungo. Ponha mercurocromo nas borbulhas e isso passa. Se há coisa que eu não gosto nem | x | | x | |
| que... Não. Acho que não devo falar-lhe em pai nem mãe. Tenho de dar outra volta a isto. Se fosse | x | | x | |
| poderia eu dizer? Mas senti que tanto a minha mãe como a minha avó estavam à espera das minhas palavras. Que | x | | x | |
| necessárias. E nenhuma era das que ela tinha antes preparado. Além disso estava escrito que eu não havia de ter sossego | x | | x | |
| dizer a minha mãe, todas as manhãs. Já lhe expliquei, mas acho que ela não entendeu muito bem. Por muito inteligentes | | x | | x |
| tinha a certeza de qualquer pessoa a poder entender. Mesmo assim amuei: - Posso ir, mãe? Posso? Posso? Posso? A professora de | | x | | x |

A partir da leitura e análise de concordâncias, além do trabalho pedagógico-didático que contempla atividades sobre orações coordenadas, é também possível contemplar as **orações subordinadas adverbiais temporais** (ver Fig. 4), cujas concordâncias permitem aos alunos verificar que se trata de orações que exprimem uma ideia de tempo, por intermédio de uma conjunção ou locução subordinativa temporal (quando), bem como as **orações subordinadas adverbiais causais** (ver Fig. 5), possibilitando aos alunos descobrir que são orações que exprimem a causa da situação descrita na oração subordinante, através de uma conjunção causal (porque).

Figura 4: Concordâncias da conjunção subordinativa temporal quando

| Text | Before | Seq. | After |
|--|--------|--------|--|
| estávamos em Granada. Mania que as pessoas têm do instantinho.. | Quando | quando | não sabem medir o tempo e se querem convencer de |
| gostou muito deles. Estávamos precisamente a uma semana da viagem. | Quando | quando | a mãe voltou, vimos logo pela sua cara que a |
| preciso os tubos de armação nem nada, uma maravilha, dizem. | Quando | quando | chegaram ao primeiro parque, já era noite, tiraram tudo para |
| cabeça escondida nos braços. - Agora até parecias a minha mãe. | Quando | quando | quero falar com ela, pergunta logo se é urgente, se |
| que é que aconteceu? - perguntámos. Tornou à sua risadinha habitual. - | Quando | quando | me decidi finalmente a pôr a carta no correio já |
| correio já ela namorava outro! É assim como este cartaz. | Quando | quando | fica pronto, já não serve para nada. Se tivesse chegado |
| Na casa deles. Os lobos não têm casa? Nem caminhas? | Quando | quando | a minha irmã ia começar a sua inquietação pelos lobos |
| me lembrei que não deveria ter falado no meu pai | Quando | quando | cheguei ao 4.º pensei que afinal talvez não tivesse feito |
| a vida dividida entre duas pessoas de quem se gosta. | Quando | quando | decidi deixar de pensar no assunto estávamos finalmente a chegar |
| chega lá para a noite. Esta é a nossa hóspede. | Quando | quando | eu nasci já ela cá morava. Isto é uma casa |
| que o nome mesmo a sério da senhora era Aldonça! | Quando | quando | ele lhe chama Aldonça ela fica pior que uma fúria |
| coração da mesa respondia, batendo pausadamente ao ritmo do meu. | Quando | quando | acordava era como se as coisas, todas as coisas, acordassem |
| lhe chama a minha avó Elisa, perita em questões atmosféricas. | Quando | quando | entrou logo de manhã, houve por bem avisar: - Isto hoje |
| a alface misturada com gordura) para os engolir de vez. | Quando | quando | a minha irmã olhou para a parede, impecavelmente branca, a |
| já não sabia o que mais inventar naquela história toda. | Quando | quando | um dia for presidente da República hei-de mandar cá |
| da sala se abriu e a mãe da Rita saiu. | Quando | quando | nos viu, paradas no meio da cozinha, pareceu admirada. Quase |
| sentou-se no chão ao pé de nós e disse: - | Quando | quando | estiver bom tempo vamos até ao parque andar de baloiço |
| em chocolate; esmagado com força na mão da Rita. Capítulo 26 | Quando | quando | o meu pai chegou a casa a assobiar (e não |
| chegámos à Espanha? - bichanou a Rosa ao meu ouvido. - Não. | Quando | quando | chegarmos, eu aviso-te - sosseguei-a. - É por causa dos |
| nomes ao que vulgarmente se chama bife com batatas fritas. | Quando | quando | a Rita me recordara o almoço de sábado, eu tinha |
| que sejas muito original. . . - Pois não. - Sais à tua mãe. | Quando | quando | íamos a um restaurante escolhia sempre o mesmo prato. Mesmo |
| assim. - Tu é que sabes. - E também comprei uma blusa. - | Quando | quando | ? - Ontem, nos saldos. A mãe diz que agora só nos |
| molhou tudo, e quase me queimava. O que eu chorei. - | Quando | quando | foi isso? - Sei lá, era eu pequena. Mas nunca me |
| debruçada sobre o tanque - poderia ter dito, mas não disse.) - | Quando | quando | eu estou assim muito calada a minha mãe diz que |
| exactamente o mesmo que uma viagem à tabacaria da esquina. | Quando | quando | o meu pai chegou (e antes que ele acendesse o |

Fonte: Nooj

Figura 5: Concordâncias da conjunção subordinativa causal porque

| Text | Before | Seq. | After |
|---|--------|--------|---|
| cordas ou dizem algumas palavras através das janelas, agora abertas | porque | porque | é Verão. As vezes quando penso nisto dá-me vontade |
| quem dizia ora toma! Não descansei muito tempo em glória, | porque | porque | logo a voz de Maria do Céu se fez ouvir |
| dos tubos já todos (finalmente) encaixados uns nos outros. Ou | porque | porque | a força fosse de mais, ou porque o jeito fosse |
| nos outros. Ou porque a força fosse de mais, ou | porque | porque | o jeito fosse de menos a verdade é que de |
| menos uma que lá cabe, pensei, mas logo me arrependi | porque | porque | eu gosto muito da Susana e sei que, por vontade |
| dizer nada. Se há coisa que eu nunca entendi é | porque | porque | é tão simples dizer não gosto de ti, e tão |
| ali a ler o jornal? Está visto que é espião | porque | porque | , regra n.º 1: todos os espíões se escondem por detrás |
| dar o nó no sapato? Está visto que é espião | porque | porque | , regra n.º 2: todos os espíões se curvam sempre para |
| cantos da tenda? Está mais que visto que é espia, | porque | porque | , regra n.º 3: todos os espíões e espias, é claro |
| -um-cinco, cinco-vezes-dois-dez e por aí fora, | porque | porque | (dizia ele) eu ainda sou dos que acreditam nos métodos |
| era preciso. Mas levei tanto tempo a escolher isso tudo (| porque | porque | uns vinham e diziam que era melhor papel todo branco |
| uns vinham e diziam que era melhor papel todo branco, | porque | porque | depois vinham outros e diziam que o que se usava |
| Ao bosque? Qual bosque? - Foi à procura dos outros cabritinhos, | porque | porque | ela não sabe que está um no relógio, e vai |
| de sonhos - chamem-se eles Espanha, mar, ou simplesmente descanso - | porque | porque | os tempos não vão para isso. Nem sequer para sonhos |
| motivo. Ninguém pode um dia dizer adeus, vou-me embora" | porque | porque | descobriu que podia ser bem mais divertido viver noutra lugar |
| alfaces mal lavadas, mas alfaces é que não pode ser | porque | porque | a minha Ceuzinha não gosta de alfaces, desde pequena que |
| dá sempre febres altas, e eu até estou com medo | porque | porque | ela em se apegando à febre nunca mais a larga |
| -lhe que estou doente" que eu até nem queria, sabe, | porque | porque | isto é assim mesmo as pessoas às vezes podem pensar |
| que insistiu comigo para levar a minha Ceuzinha ao médico, | porque | porque | a gente ia dizendo que aquilo era má disposição, era |
| Ora, não sejas tola! Pedi-te que viesses comigo só | porque | porque | acho mais divertido vir contigo do que sozinha. Mas se |
| morávamos na mesma rua e tudo. Ela não queria vir | porque | porque | não te conhecia, mas tu não te importas, pois não |
| foi um desfiar de perguntas (difíceis às vezes de entender, | porque | porque | o Sr. Ling só sabia dizer frases curtas), que eu |
| as vizinhas todas aflitas a tirar a roupa da corda | porque | porque | vinha aí decerto uma chuvada", nas palavras entendidas de uma |
| que andava perdido lá em Espanha e estava muito triste | porque | porque | queria voltar para a tua parede e não sabia o |
| tudo, a querer ajudar. E as pessoas não podiam entender | porque | porque | é que eles estavam tristes, e não podiam ajudar nada |
| preciso dizer alguma coisa. É sempre preciso dizer alguma coisa, | porque | porque | ficar calado torna tudo mais difícil. A gente começa sem |
| , estranhos quase Então descobrimos que temos de mudar de vida, | porque | porque | é impossível vivermos ao lado de estranhos. A culpa não |
| rir e nem mesmo assim a minha mãe se moveu | porque | porque | não apareceu sequer à porta a perguntar o que tinha |

Fonte: Nooj

Visando que os alunos identifiquem a classe de palavras conjunção e locução conjuncional subordinativa temporal e causal e que classifiquem orações subordinadas adverbiais temporais e causais, o professor poderá apoiar os alunos na realização de tarefas como se apresenta na Tab. 2.

Tabela 2. Exemplo de atividade a partir da análise das concordâncias de conjunções ou locuções subordinativas temporais e causais

| Concordâncias | Conjunção ou locução subordinativa temporal | Conjunção ou locução subordinativa causal | Orações subordinadas adverbiais temporais | Orações subordinadas adverbiais causais |
|--|---|---|---|---|
| nomes ao que vulgarmente se chama bife com batatas fritas. Quando a Rita me recordara o almoço de sábado, eu tinha | x | | x | |
| Momentos depois estávamos já todas enroladas nos nossos sacos-cama. Antes de adormecer pareceu-me ouvir os passos de algum espião | x | | x | |
| que coisa assim tão divertida ia sair da boca dele. Depois de muito rir lá vieram as palavras: - O meu pai | x | | x | |
| como mandam as boas regras de quem não quer enjoar. - Sempre que a gente vai de camioneta à terra, o meu | x | | x | |
| morávamos na mesma rua e tudo. Ela não queria vir porque não te conhecia, mas tu não te importas, pois não | | x | | x |
| à pessoa que os vendeu, que trata de os isolar, pois eles podem ter algum parasita ou coisa parecida. E além | | x | | x |
| lhe disse que ao menos não me tirasse a televisão. Já que a gente nunca tem dinheiro para um cinema, para | | x | | x |

Nestas tarefas, o professor desempenha um papel central: guia e orienta os alunos durante o processo de leitura e análise das concordâncias, incentiva os estudantes a formularem as suas próprias hipóteses e soluções e estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas. Não é de mais sublinhar que uma parte importante desse papel do professor é anterior à aula, dado que é necessário analisar e selecionar previamente as concordâncias fornecidas pelo recurso tecnológico. Decorrente desse trabalho prévio, o professor poderia constatar, por exemplo, que na obra “Chocolate à Chuva”, de Alice Vieira, não ocorrem algumas das conjunções e locuções coordenativas e subordinativas, ou seja, não se verifica nenhuma ocorrência da locução coordenativa copulativa “não só... mas também”, as conjunções coordenativas adversativas “porém”, “todavia” e “contudo” e as locuções “no entanto” não ocorrem no corpus e também não há nenhuma ocorrência de “visto que” nem de “uma vez que” na obra em estudo.

REFERÊNCIAS

- Brito, A. M. (Org.) (2010). Gramática: História, Teorias, Aplicações. Porto: Universidade do Porto.
- Cadime, I., Santos, A. L., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2021). Parental reports of preschoolers' lexical and syntactic development: validation of the CDI-III for European Portuguese. *Frontiers in Psychology*, 12:677575, pp. 1-15.
- Cadime, I., Silva, C., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2018). Early lexical development: do day care attendance and maternal education matter? *First Language* 38, pp. 503-519.
- Cardoso, A., Pereira, S. & Pinto, M, Silva, E. (2018). O ensino da gramática pela descoberta: o projeto PerGRam. In P. Osório, E. Leurquin & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 276-289). Dialogarts.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua - guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Denham, K. & Lobeck, A. (Ed.) (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Oxford: Oxford University Press.
- DT – Dicionário Terminológico. <https://dt.dge.mec.pt/>
- Duarte, I. (2008). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Durrant, P., Brenchley, M. & McCallum, L. (2021). *Understanding development and proficiency in writing: Quantitative corpus linguistics approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.
- Lobo, M. & Santos, A. L. (2022). Aquisição da sintaxe do português europeu como língua materna: ponto da situação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 9, pp. 264–279.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. G. Morin.
- Pereira, M. L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, S. (2010). Explicação gramatical no 1.º Ciclo. In SOUSA, Otilia; CARDOSO, Adriana (Eds.) *Desenvolver competências em língua – percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri (pp. 145-174).
- Rato, V., Pereira, S. & Valente, B. (2022). As conceções de alunos do 2.º ciclo do ensino básico sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do Português, *Palavras* 58-59: 87-94.
- Silberstein, M. (2003). *Nooj Manual*. Internet. Disponível em <http://www.nooj4nlp.net/Nooj%20Manual.pdf>
- Tisset, C. (2005). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Vieira, A. (2015). *Chocolate à Chuva*. Alfragide. Editorial Caminho, 29.ª edição.
- Weaver, C. (2008). *Grammar to enrich & enhance writing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Xavier, L. G. (2012). "Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta", *Exedra: número temático (dezembro)*: 467-477.