

**Importância do texto literário para a aquisição e
consolidação de estruturas verbais**

Lídia do Nascimento Nunes

Agrupamento de Escolas de Ansião

lidiannunes@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo teve como objectivo abordar da importância do estudo de uma narrativa completa no aprofundamento, aperfeiçoamento e consolidação do conhecimento sobre o uso dos tempos verbais.

Sendo o objecto de trabalho uma turma de 5.º ano de escolaridade, com dificuldade na flexão verbal do presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo e respectivo emprego, tentou provar-se que o seu desempenho poderia ser melhorado através do estudo de uma narrativa completa onde o uso desses tempos verbais fosse amplamente utilizado.

O trabalho iniciou-se com a aferição das lacunas assinaladas, através da aplicação de um conjunto de fichas de teste. Seguidamente foi feita a análise da obra “A Menina do Mar” onde, além das actividades de análise ideológica, se tentou explorar o valor pleno do enunciado como forma de fomentar a descoberta do conceito subjacente. Na consecução deste objectivo foram realizadas actividades em contexto que versaram a identificação do comportamento verbal, de acordo com o modo de enunciação e da intenção comunicativa.

Após a realização destas actividades foi aplicado um novo conjunto de testes para avaliar a eficácia das actividades desenvolvidas. A partir dos resultados obtidos, verificou-se que a exposição das crianças a experiências estimulantes contribui para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso.

Palavras-chave: Tempo; Flexão verbal.

Abstract

This study aimed to address the importance of studying a complete narrative for the deepening, improvement and consolidation of knowledge about the use of past tenses. As the object of this study was a fifth year school group with difficulties in the use and verbal inflection of present and past tenses, it set out to prove that their performance could be improved through the study of a complete narrative in which the tenses were widely used. The work began with the measurement of the gaps identified through the application of a set of tests. Next there was the analysis of *A Menina do Mar* where, besides comprehension activities, we tried to explore the full value of the utterance as a way of encouraging the discovery of the underlying concept. To achieve this goal activities on verb identification were created, focussing on the mode of utterance and the communicative intent in context. After these activities had been completed, a new set of tests was applied to assess their effectiveness. From the results obtained, we concluded that the exposure of children to stimulating experiences contributes to harmonious language development.

Keywords: Time; Verbal inflection.

I – Introdução

1. Apresentação do tema

O trabalho de investigação teve origem na necessidade de compreender e dar resposta à dificuldade de alguns alunos, na faixa etária entre os 9-11 anos, utilizarem de forma adequada, na expressão oral e escrita, alguns tempos verbais do modo Indicativo (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito).

Desta forma, começámos por nos documentar sobre o processo evolutivo relacionado com a capacidade de perceção e compreensão do conceito abstrato de aquisição tardia que é a noção de tempo. Através da consulta bibliográfica, encontrámos algumas explicações sobre as causas que se encontram na génese do problema diagnosticado.

Nem sempre a origem de uma incorreção ao nível linguístico se encontra na falta de modelos e estímulos adequados (progenitores com baixa escolaridade) ou na aquisição incorreta de um conteúdo gramatical. Por vezes, a origem não se resume a um único fator nem encontra respostas tão simplistas como as referidas anteriormente. Questões de desenvolvimento cognitivo ou de falta de estímulos podem ser apontadas como determinantes na explicação de uma dificuldade detetada.

Outro dos aspetos que tivemos em conta nesta fase introdutória foi a clarificação dos atributos da categoria linguística “tempo” no que diz respeito aos verbos, nomeadamente nos tempos do modo indicativo (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito). Apesar de todas as crianças terem adquirido o conceito de verbo, verificamos que a maioria não compreende a sua hierarquização e níveis de categorização. Quando analisámos a capacidade de verbalização de acontecimentos no passado, concluímos que os alunos compreendem a partilha de propriedades entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, ou seja, a nomeação de ações no passado. No entanto, o seu uso fica comprometido devido à não identificação dos atributos (propriedades específicas) inerentes a cada um dos tempos verbais.

Finalmente, o objetivo deste trabalho não se esgotou na identificação de um problema específico, mas foram implementadas estratégias para tentar melhorar a competência linguística do grupo de alunos estudado, nomeadamente através da reflexão orientada sobre o funcionamento da língua, partindo do estudo de uma narrativa completa. Nesta parte, foi dada ênfase à importância da utilização do texto literário na aula de língua materna, particularizando-se os motivos da seleção da obra *A Menina do Mar* de Sophia de Mello Breyner.

2. A Noção e a Expressão do Tempo

2.1. A noção de tempo na criança

Entre os psicólogos e linguistas há unanimidade em considerar a sequencialidade de etapas na aquisição/desenvolvimento da língua materna, idênticas em todas as crianças, independentemente da língua a que são expostas, balizadas entre o final do primeiro ano de vida e a puberdade. De igual forma, a falta de estimulação cognitiva parece retardar ou comprometer o processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem.

Nos primeiros tempos de vida, as experiências linguísticas das crianças encontram-se condicionadas pelo imediatismo do aqui-agora. A criança fala essencialmente do presente, do passado recente ou do futuro muito próximo.

Do ponto de vista de Fonseca (1992), não sendo o tempo uma dimensão tangível, a relação de sucessividade e linearidade temporal, como uma noção abstrata, não é acessível à experiência pessoal empírica imediata.

A objetividade do tempo natural torna-se mais inteligível por se encontrar ligado a fenómenos astronómicos vivenciáveis, como sejam, o nascer e o pôr-do-sol, a sucessão das estações do ano ou os fenómenos climatéricos relacionados com as mesmas.

O tempo cronológico, podendo ser considerado derivado do tempo natural, por encontrar aí o seu fundamento, como é o caso de “dia”, “mês” e “ano”, distingue-se deste por resultar maioritariamente de convenções de que são exemplo a “hora”, o “minuto”, o “segundo” ou o “século”.

A criança de tenra idade apresenta grandes dificuldades na utilização de conceitos abstratos, devido à falta de desenvolvimento e maturação cognitivos. Como facilitador da localização temporal, socorre-se da associação com a noção de espaço. Só a sucessão de acontecimentos localizados no espaço é percebida por ela. Para compreendermos o quanto é problemática a aquisição da noção do tempo, será interessante registar o exemplo dado por Piaget (1946) sobre esta necessidade de ligação da noção de tempo com a de espaço e as suas relações. Vejamos: "...por definição, é meio-dia quando chegamos a casa para almoçar, e o facto de não se ter chegado no instante desejado implica, nem que seja mais tarde (...) que o próprio tempo não tenha alcançado, sem nós, o meio-dia" (ibidem, 103).

"...sendo os momentos de tempo reconhecidos pelos acontecimentos espaciais que os caracterizam, o facto de não ter chegado ao lugar de um tal acontecimento significa o mesmo que não ter atingido o instante dado" (ibidem, 103).

A consciência de tempo não se resume à capacidade de evocar acontecimentos do passado. Comparando a aptidão de recordar factos ocorridos, é fácil perceber que as crianças possuem recordações mais pormenorizadas do que os adultos, no entanto, estas agrupam-se de forma aleatória, sem ordenação em séries coerentes.

No que se refere à aquisição da noção de tempo, nomeadamente de passado, no início da idade escolar (7-8 anos), convém registar a explicação de Piaget (1946; 22) "...uma vez que os acontecimentos percebidos se tornam coisa do passado, a criança não consegue mais reconstituir a ordem de sucessão por incapacidade de situá-los em um tempo único de desenvolvimento retilíneo." Com a maturação do pensamento, a criança atingirá a capacidade de abstração que lhe permitirá compreender que "...um acontecimento passado não pode ser recuperado, mas graças às relações temporais o passado pode ser reconstruído como passado..." (ibidem, 75).

A ordenação temporal dos acontecimentos requer a capacidade de ordenação de uma série ($A \rightarrow B \rightarrow C \dots$) através do seguimento do curso natural do tempo. No entanto, apesar do curso irreversível dos acontecimentos, é necessário que o pensamento se torne suficientemente flexível para que possa reconstruir esta série logicamente reversível que exprime o curso fisicamente irreversível das coisas (C depois de B; B depois de A). Esta mobilidade do pensamento exige que, de entre todas as ordens de sucessão possíveis, seja

encontrada aquela que, sem contradição, reúna todas as relações de “antes” e de “depois” no que se refere aos acontecimentos relatados.

Como foi referido, a aquisição da noção de tempo é um processo longo e lento, dependente da maturação do pensamento, na qual é necessário fazer intervir a exercitação, potenciada pela interação com o meio social e pela exposição a experiências enriquecedoras. Estes fatores serão determinantes na aceleração ou no atraso do processo maturativo.

Sistematizando, de acordo com a Escala de Inteligência de Binet (Bergeron, 1992), até aos dois anos de idade a criança não compreende a noção de futuro e a noção de passado é muito vaga; cerca dos três anos de idade, a criança associa o conceito de passado, presente e futuro, à noção de ontem, hoje e amanhã. Entre os sete e os onze anos a memória intervém cada vez mais na organização psíquica e as recordações começam a ordenar-se em séries cronológicas: por volta dos seis anos, adquire a noção de estações do ano; aos sete anos, adquire a noção de dias da semana e cerca dos nove anos, a de meses do ano. A partir desta idade, a fase concreta da noção de tempo dá lugar a uma conceção mais objetiva e científica. No entanto, “esta noção continua ainda um pouco aproximativa” (Bergeron, 1992; 52).

Para Singleton e Ryan (2004), a conquista da competência leitora e de escrita (a partir dos 8 – 10 anos) tem um papel determinante no desenvolvimento da linguagem, pois permite à criança a aquisição de um grande conhecimento linguístico de forma autónoma. Esta evolução verifica-se ao nível do léxico, das estruturas sintáticas de maior complexidade, bem como ao nível do desenvolvimento da linguagem figurativa (metáforas e provérbios, entre outros).

Com a transição para uma nova etapa na vida escolar, chegada ao Segundo Ciclo de Escolaridade, inicia-se, também, uma nova etapa do desenvolvimento psicológico, num período denominado pré-puberdade (10 – 12 anos). Não se trata apenas de um período fértil em alterações físicas resultantes da aproximação à idade adulta. Trata-se, também, de um período em que a criança começa a fazer a distinção entre as operações concretas, características do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e as operações formais, associadas à construção do aparelho lógico.

Segundo Bergeon (1982), com a aquisição dos princípios racionais (causalidade, contradição), a criança torna-se mais permeável aos ensinamentos do meio cultural circundante quer na formação da inteligência quer na aquisição de competências de interação social.

De acordo com Sim-Sim (1998), a criança atinge a capacidade de combinação de palavras de acordo com a estrutura frásica e a mestria no processo de complexificação sintática com a entrada na puberdade.

2.2. Aquisição do verbo

A aquisição do léxico é uma tarefa complexa que implica a aquisição de palavras de uma língua. A aquisição do nome (comum) precede a aquisição do verbo dado que o primeiro é facilmente associado a objetos manipuláveis, alimentos, peças de vestuário, animais e veículos. A aquisição do verbo é mais tardia e lenta devido à necessidade de uma maior abstração. No entanto, esta conquista reveste-se de uma importância fundamental pois é através deste que a criança adquire a capacidade de construir estruturas frásicas de forma a relatar acontecimentos localizados no espaço e no tempo.

De acordo com a posição preconizada por Grimshaw *et al* (1998), é determinante que o conhecimento e a mestria na flexão verbal sejam adquiridos intuitiva e precocemente. A não verificação deste facto pode comprometer o processo de aprendizagem formal, dado que o avançar da idade potencia a dificuldade de aquisição. Esta posição é defendida por vários autores, nomeadamente Chomsky, que referem a existência de um “período crítico” para o desenvolvimento da linguagem que termina com a entrada na puberdade.

Segundo Tionetto (2009; 28), “os verbos são peças fundamentais da *arquitetura da linguagem*, determinando a estrutura da frase.” Sintaticamente, estes podem ser flexionados em pessoa, número, etc., enquanto que semanticamente descodificam o tempo em que decorre a ação, o que aumenta a complexidade da sua aquisição.

O conhecimento do significado dos verbos mais comuns só se encontra estabilizado por volta dos oito anos de idade. No entanto, a sua flexão no que diz respeito aos tempos

verbais, parece ser de aquisição intuitiva, principalmente no que se refere ao uso do presente do indicativo e ao pretérito perfeito (nos verbos regulares), em todas as pessoas, à exceção da segunda pessoa do plural, por ser de utilização pouco frequente. As formas verbais mais complexas surgem geralmente através de aprendizagem que pode ser realizada em meio escolar ou através do comprometimento do núcleo familiar. Não é de excluir a importância de a criança estar atenta às formas de linguagem utilizadas no meio circundante e a exposição à língua e ao seu uso correto (ou não). Esta posição é corroborada por Resende (1987) que considera que “a criança aprende a Gramática da sua língua diretamente a partir da fala do adulto utilizada como modelo” (ibidem, 33).

Sim-Sim (1997) sugere que no final do Primeiro Ciclo se encontram estabilizados os paradigmas da conjugação verbal do presente e do pretérito perfeito do indicativo para os verbos regulares da primeira conjugação e os irregulares *dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser* e *ter*. No final do Segundo Ciclo, estão estabilizados os paradigmas da conjugação dos verbos regulares e irregulares das três conjugações no pretérito imperfeito do indicativo (entre outros).

Até aos onze anos, a criança encontra-se no estágio das operações intelectuais concretas, pelo que a aquisição dos verbos no modo indicativo lhe são mais acessíveis.

Depois dos onze ou doze anos, o pensamento formal é hipotético-dedutivo. As conclusões obtidas a partir de hipóteses são válidas independentemente da sua verdade de facto, permitindo à criança a aquisição do verbo no modo conjuntivo e condicional.

Segundo Sim-Sim (1997), a evolução do conhecimento da língua torna-se estável no final da adolescência.

3. O Tempo Verbal na Narrativa

3.1. A importância do estudo da narrativa

Tradicionalmente, advogava-se a utilização sacralizada do texto literário no processo de ensino-aprendizagem, sendo este utilizado como modelo de boa linguagem e suporte de exercícios gramaticais.

De acordo com Fonseca (2000), apesar de este conceito se encontrar ultrapassado, importa analisar as virtualidades da reintrodução do texto literário nas aulas de língua materna como instrumento privilegiado de consciencialização da língua e do seu funcionamento, ao permitir uma “perceção dinâmica da plasticidade dos recursos linguísticos” (ibidem, 40). A sua influência também se verifica ao nível do “alargamento e intensificação de todas as competências que o falante atualiza ao usar a língua” (ibidem, 43).

O texto literário deve ser encarado “como modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua” dado que “a literatura expande a *exemplaridade* enquanto processo de produção e não apenas como produto acabado” (ibidem, 39).

De acordo com este ponto de vista, interessa analisar em que medida o texto narrativo em geral, e a obra *A Menina do Mar* em particular, se pode adequar ao objetivo proposto de colmatar lacunas na aquisição natural e intuitiva da língua, no que diz respeito ao uso dos tempos verbais (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito), uma vez que a compreensão e apreensão terá de ser realizada através de um processo de aprendizagem formal e sistemática.

Segundo Fonseca (1992, 237), “falar do passado (ou do que se “faz de conta” que é passado) é *narrar*. Se a instituição do presente é inerente à atividade enunciativa, a instituição do passado é inerente a uma forma particular e peculiar que pode assumir essa atividade: a *narração*.” Assim sendo, o uso deste tipo de texto, para lá do desenvolvimento da competência de fruição estética poderá funcionar como estratégia pedagógica de reflexão gramatical. O texto narrativo permite o afastamento do aqui-agora da enunciação potenciando a aquisição e o enriquecimento da competência linguística através de um processo de manipulação lúdica conducente à descoberta das regularidades e irregularidades da língua.

A expressão “Era uma vez...” é um tipo de enunciado que nos remete para a infância, ligado que está a uma atividade linguística muito do agrado das crianças: contar. Este enunciado pressupõe o uso do pretérito imperfeito utilizando um marco de referência temporal transposto ou projetado. O emprego deste tempo verbal prepara a expectativa, suscita a curiosidade do leitor, no que se refere à riqueza dos pormenores, criando o cenário onde decorrerá a ação.

No entanto, apesar de a expressão “Era uma vez...” abrir as portas para um mundo imaginário guiado por esse tempo imaginário que é o pretérito imperfeito, a narrativa não pode ficar refém deste, correndo o risco de se tornar virtual, numa indecisão que impede a narrativa de “fechar-se”, mantendo-a como um eterno começo. A narração ganha credibilidade com a introdução do pretérito perfeito, capaz de referenciar temporalmente os acontecimentos. Por outro lado, sendo o pretérito perfeito o tempo factual por excelência, uma narrativa assente no uso exclusivo deste tempo verbal tornaria a história numa enumeração sequencial de factos, desprovida de “cenário” ou enquadramento. Deste ponto de vista, torna-se necessário a articulação entre o pretérito perfeito e imperfeito na construção da narrativa.

O uso do presente do indicativo também não pode ser negligenciado no ato de narrar. A sua utilização confere a capacidade de atualizar o episódio, nomeadamente através da introdução do discurso direto. Desta forma, o leitor é levado a entrar em contacto direto com as personagens, obtendo elementos para a sua caracterização psicológica. A utilização do discurso direto, e com ele o presente do indicativo, teatraliza a narrativa conferindo-lhe a naturalidade, a vivacidade e a emotividade características da expressão oral. Além de imprimir mais dinamismo e realismo à narrativa, o diálogo presentifica a ação.

Na obra *A Menina do Mar* de Sophia de Mello Breyner Andresen, o narrador é onisciente e descreve os cenários magistralmente através do uso da adjetivação, envolvendo o leitor numa ficção cuja conceção de continuidade e de intemporalidade é conquistada através da utilização do pretérito imperfeito.

No entanto, a narrativa não pode pairar num ambiente de virtualidade, pelo que é necessário conferir-lhe verosimilhança fazendo progredir a história, à semelhança de um conto de fadas, mantendo a linearidade e sequencialidade da ação através do recurso ao pretérito perfeito.

O fantástico que caracteriza a personagem Menina do Mar é relatado pela própria através do registo no presente. O mesmo acontece com o discurso do rapaz, ao caracterizar objetos que traz da terra para permitirem um melhor conhecimento desta pela sua nova amiga.

A estas duas personagens principais, em torno das quais gira a ação, juntam-se três personagens secundárias, seres marinhos, que intervêm diretamente na ação e contribuem

para o bem-estar da Menina através da sua dedicação e atitude protetora. A sua rotina é descrita através do presente do indicativo que transmite o sentido habitual e frequentativo.

Sophia, ao longo desta obra, serve-se de um elevado número de “enumerações e estruturas repetitivas suscetíveis de fácil memorização” (Moreira, 2002; 1).

Após esta análise, podemos concluir que a obra *A Menina do Mar* é um exemplo da constatação de Fonseca (1992; 163) de que “o texto narrativo constitui a forma mais elaborada de representação linguística do tempo.” “Ser marca do *passado* e/ou da *ficção* é uma das principais funções dos tempos verbais...” (ibidem, 326).

Desta forma, o contacto dos alunos com obras literárias, além da fruição de criações artísticas e estéticas, proporciona-lhes a oportunidade de refletirem sobre as características próprias e normativas da linguagem literária, contribuindo para a construção e sedimentação do seu conhecimento.

4. Hipóteses de Investigação

O processo de aquisição da linguagem tem sido objeto de inúmeros estudos/teorias de acordo com a perspectiva de quem tenta explicar de forma clarividente, os fatores que determinam um rápido processo evolutivo ao longo do período que medeia entre o *palreio* e a mestria linguística.

Segundo Sim-Sim (1998) a aquisição da linguagem está dependente de três fatores fundamentais: a aquisição natural e espontânea da língua, através da interação com a comunidade na qual a criança se encontra inserida; a capacidade reflexão linguística (coincidente com o início do processo de escolarização) em que a criança adquire a capacidade de prestar atenção à correção linguística da estrutura utilizada; o ensino da gramática, veiculado através do processo formal de aprendizagem, conducente à sistematização e consolidação do conhecimento da sua língua.

Assumindo esta cota de responsabilização, este estudo pretendeu avaliar a possibilidade de colmatar ou minimizar uma lacuna ao nível do conhecimento intuitivo da língua, no que diz respeito ao uso adequado do presente, pretérito perfeito e pretérito

imperfeito do Indicativo, através do estudo da narrativa completa *A Menina do Mar*. Isto não significa apenas “usar o texto como pretexto”, mas a realização sistemática de atividades de análise dos tempos gramaticais em contexto, examinando a sua sequencialização e as suas relações semânticas. Apesar da pertinência e o interesse de que se possa revestir um trabalho com estas características, aconselha-nos a humildade e o bom senso a evitar generalizações abusivas, mercê do número reduzido de crianças envolvidas (vinte e três) e o curto período de tempo em que decorreram estas atividades (cerca de quatro meses).

II – Materiais e Métodos

1. Participantes

Este estudo foi levado a cabo com um grupo-turma, constituído por vinte e quatro alunos, a frequentarem o 5.º ano de escolaridade, numa escola do Ensino Básico, do distrito de Leiria.

O núcleo familiar destes alunos apresenta um baixo nível de escolarização (primeiro ou segundo ciclo), apenas se registando um número reduzido de progenitores que concluíram o ensino secundário ou superior. É de salientar que muitos destes encarregados de educação não encaram os resultados escolares dos seus educandos como determinantes no seu projeto de futuro, mas como uma inevitabilidade legalmente imposta.

Aquando da análise dos processos individuais dos alunos, no início do ano letivo, constatou-se que estes eram provenientes de cinco escolas do Primeiro Ciclo, dos quais cinco apresentavam uma retenção ao longo do seu percurso escolar e dois transitaram por decisão ponderada do respetivo conselho de docentes.

No início do ano letivo, após a realização das atividades de avaliação diagnóstica, que versaram a leitura, compreensão e produção de texto, verificou-se que um número considerável de alunos apresentava lacunas com alguma gravidade no que diz respeito à coerência textual, nomeadamente ao nível da utilização dos tempos verbais. Ao narrarem factos localizados no passado, não se registavam dificuldades consideráveis ao nível semântico, na opção pelo verbo correto para descrever a ação praticada. No entanto, as

relações temporais entre eles geravam ambiguidade no enunciado devido à utilização indiscriminada do presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo.

2. Instrumentos

Em 2009, aos serem homologados os *Programas de Português do Ensino Básico*, pela DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) houve a preocupação de dotar os docentes de instrumentos auxiliares para um trabalho mais profícuo na sua implementação. Sendo que o Conhecimento Explícito da Língua é considerado, nestes programas, uma competência nuclear da disciplina de Português, um dos instrumentos disponibilizados pelo referido organismo foi o *Guião de Implementação do Programa*, no que concerne ao Conhecimento Explícito da Língua. Neste, dá-se enfoque à importância do “trabalho sobre a gramática que se consolida através da sua mobilização em situações de uso ou de reinvestimento na comparação com novos dados ou novas situações” (ibidem, 11) ao invés da perspectiva funcional e lúdica preconizada pelos Programas de 1991.

De acordo com este documento, a correta implementação do programa e o consequente ensino do conhecimento explícito da língua implicam “um diagnóstico do conhecimento linguístico dos alunos” (ibidem, 12), “uma planificação de sequências didáticas em que o trabalho de explicitação da língua é feito com tempo e a partir do conhecimento linguístico dos alunos” (ibidem, 13) e o “reinvestimento do conhecimento construído noutras competências” (ibidem, 13). Ao afirmar-se como um instrumento de trabalho exemplificativo de metodologias para a promoção de ensino efetivo da gramática, este Guião apresenta macro-sequências transversais aos três ciclos de ensino que permitem a evolução em termos dos resultados esperados, sendo que a primeira gira em torno do tema “Expressão do tempo”.

Ao objetivarmos o nosso trabalho como uma tentativa de analisar, compreender e melhorar o desempenho dos alunos nesta área específica, julgou-se de todo o interesse a elaboração e aplicação de fichas que tivessem este documento como ponto de partida. Desta forma, foram selecionadas as Atividades 3 e 4, aplicáveis aos alunos do terceiro e quarto anos de escolaridade (Costa, *et al*, 2010; 46 - 51). Ainda que as atividades escolhidas

não se coadunassem ao nível de ensino dos alunos sobre os quais recaiu este estudo, estas foram consideradas adequadas por irem ao encontro das dificuldades diagnosticadas.

A Atividade 3 inicia-se com a transcrição de duas frases da obra *Histórias pequenas de bichos pequenos*, de Álvaro Magalhães: “Era uma vez uma pulga que eu tinha, a qual, por acaso, também tinha uma pulga. Quando eu coçava a minha pulga, a pulga coçava também a pulga dela.” Estas têm como objetivo conduzir os alunos à localização de situações distintas na linha do tempo. Como se considerou que esta base de trabalho seria de difícil inteligibilidade por parte dos alunos estas foram substituídas por excertos da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Esta opção manteve-se ao longo do conjunto de instrumentos como suporte de trabalho dado que, no documento original, os exercícios seguintes (Costa, *et al*, 2010; 47) apelam ao uso de frases que não têm qualquer relação de significado entre si.

Pelo facto de o objetivo deste estudo ser a avaliação da aquisição ou consolidação do uso das formas verbais a partir do estudo do texto narrativo *A Menina do Mar*, a escolha desta obra não foi aleatória, pois pretendeu estabelecer-se um paralelismo efetivo entre a primeira recolha de dados e a fase de teste, através da similaridade entre as duas obras da mesma escritora.

3. Da Análise das Dificuldades à Avaliação dos Resultados

3.1. Análise das dificuldades

A estruturação do primeiro conjunto de fichas de teste teve como finalidade a obtenção de instrumentos para o diagnóstico do conhecimento gramatical implícito e explícito dos alunos no que concerne ao conhecimento e utilização de formas verbais básicas (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo) à entrada do 2.º Ciclo. Na consecução deste objetivo, as tarefas incidiram sobre a identificação (quer de verbos quer dos tempos verbais), compreensão (diferenças na utilização das diferentes formas verbais) e aplicação dos conhecimentos na produção de pequenos textos.

A *Ficha de Trabalho 1* (Anexo 1) compreendeu várias fases: identificação de formas verbais no passado, inscritas num breve trecho apresentado; identificação do tempo verbal utilizado; reescrita de uma frase, originalmente no pretérito imperfeito, utilizando o pretérito perfeito, e compreensão de que no pretérito imperfeito a ação se prolonga no tempo. Esta última fase encontrava-se subdividida em duas etapas com as quais se pretendia avaliar o conhecimento implícito e explícito da língua. Em primeiro lugar, através da comparação de duas frases com formas verbais distintas (pretérito perfeito e pretérito imperfeito) e seguidamente, formulando a mesma questão de uma forma abstrata.

A *Ficha de Trabalho 2* (Anexo 2) teve como objetivo a avaliação do conhecimento explícito dos alunos no que concerne à utilização do presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo. Na consecução deste propósito foram apresentadas cinco frases cujas formas verbais foram transcritas no infinitivo com o propósito de serem reescritas no tempo verbal proposto.

A *Ficha de Trabalho 3* (Anexo 3) pretendeu avaliar o conhecimento intuitivo da língua por parte do público-alvo. A proposta de trabalho partiu da representação gráfica da linha do tempo, sendo que as atividades nela inscritas pretendiam representar a possível rotina diária, a qual foi retirada da atividade inscrita no *Guião para Implementação do Programa* (Costa *et al*, 2010; 49). Partindo desta gravura legendada com um conjunto de verbos no infinitivo, solicitou-se aos alunos a elaboração de três pequenos textos descrevendo as atividades do quotidiano, sendo introduzidos por expressões indutoras de construções frásicas utilizando tempos verbais específicos. A expressão “Todos os dias eu...” introduziu a proposta de escrita do texto no presente; a expressão “Quando eu andava na escola do 1.º Ciclo, eu...” serviu de mote para a elaboração do texto no pretérito imperfeito, e a expressão “Ontem eu...” induziu a produção do texto no pretérito perfeito.

Como introdução às tarefas a realizar na *Ficha de Trabalho 4* (Anexo 4) foram transcritos corretamente os textos pedidos na *Ficha de Trabalho 3*, servindo estes como base de trabalho e não aqueles produzidos pelos alunos, para acautelar a eventualidade de

uma formulação incorreta dos textos por parte dos alunos implicar respostas erradas às questões subsequentes. Através desta proposta de trabalho, pretendeu fazer-se a avaliação do conhecimento implícito e explícito da língua, sendo solicitado aos intervenientes que procedessem à identificação dos tempos naturais presentes nos enunciados transcritos bem como os tempos verbais utilizados nos mesmos. Seguiu-se o pedido de identificação de textos em que a forma verbal transmitia a perceção do prolongamento da ação no tempo. Esta tarefa culminou com a pretensão do estabelecimento do paralelismo e a constatação de que a opção por enunciados utilizando o pretérito perfeito ou imperfeito do modo indicativo é determinante na transmissão da noção da durabilidade da ação no tempo.

3.2. Avaliação dos resultados

Para a avaliação dos resultados obtidos após o estudo e análise integral da obra *A Menina do Mar*, foi elaborado um segundo conjunto de testes, os quais respeitaram criteriosamente a estrutura dos primeiros, no sentido de possibilitar um maior paralelismo entre os resultados obtidos. Neste sentido, e tendo em vista o estabelecimento da comparação entre eles, procedeu-se à manutenção da numeração, à qual se agregou a letra “A” para os distinguir dos primeiros (1A a 4A), no entanto, na sua elaboração foram utilizadas frases retiradas da obra *A Menina do Mar*, trabalhada em contexto de sala de aula.

A Ficha de Trabalho 1A (Anexo 5) manteve a estrutura utilizada na primeira fase.

Na *Ficha de Trabalho 2A (Anexo 6)*, apesar da alteração das frases sobre as quais recaiu a proposta de trabalho, preservou-se o mesmo número de verbos a serem conjugados, no sentido de estabelecer um paralelismo claro entre as duas fases.

À semelhança da primeira fase, também na *Ficha de Trabalho 3A (Anexo 7)* se partiu de uma representação gráfica da linha do tempo, sendo que as atividades nela

inscritas pretendiam representar a possível rotina diária de uma das personagens da obra estudada (o Polvo). Neste caso, apesar de se manter a legendagem com os verbos no infinitivo, a expressão indutora da construção frásica utilizando o pretérito imperfeito sofreu uma ligeira alteração, tendo sido utilizada a expressão “Antigamente” por ser considerada mais adequada ao contexto.

A *Ficha de Trabalho 4A* (Anexo 8) obedeceu à conceção exata da sua correspondente da primeira fase, tendo sido transcritas corretamente as frases solicitadas na ficha anterior, também aqui, para evitar que uma formulação incorreta dos textos elaborados pelos alunos os induzisse em erro na resposta às questões apresentadas.

4. Aplicação de instrumentos

Durante o tempo que mediou a aplicação dos dois conjuntos de fichas (cerca de três meses, aos quais acrescem as interrupções das atividades letivas do Natal e do Carnaval) foi feita a análise da obra *A Menina do Mar* através da qual os alunos foram levados a refletir sobre as regularidades na utilização dos tempos verbais em estudo (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito), procederam a exercícios de manipulação e transformação de vários excertos da obra.

III – Conclusão

Com a massificação e democratização do ensino público, devido às exigências sociais e políticas da sociedade atual, assiste-se ao surgimento de uma população escolar heterogénea atendendo à diversidade de experiências pessoais individuais decorrentes do meio envolvente. À entrada do 2.º Ciclo, esta multiplicidade de vivências, ao invés de se encontrar mais atenuada devido à exposição a um processo de aprendizagem formal, é potenciada pelos diferentes ritmos de aprendizagem, bem como pela variedade de agentes de ensino e respetivas estratégias. Esta realidade reflete-se na competência e performance linguísticas que cada aluno apresenta, continuando a caber à escola a implementação de

estratégias conducentes a um desenvolvimento linguístico harmónico da globalidade dos discentes no sentido da sua integração na sociedade como cidadãos de pleno direito.

A aquisição da língua natural da comunidade em que determinado ser humano se encontra inserido nos primeiros anos de vida é espontânea e intuitiva, não carecendo de um processo de aprendizagem formal. Em tenra idade este processo é simples, uniforme e rápido conforme documentam vários estudos que inventariam o número extraordinário de palavras adquiridas por uma criança durante os primeiros anos de vida. A aquisição da noção e expressão do tempo, a qual é expressa através da conjugação verbal, segue o mesmo processo evolutivo, ou seja, aquisição intuitiva através da interação com o meio envolvente, apesar de se tratar de um processo mais lento e moroso devido à natureza relacional complexa inerente ao uso desta estrutura. Uma correta aquisição do verbo e do conhecimento das suas relações dentro da frase é determinante na coesão e coerência de um enunciado em situações de comunicação quer oral quer escrita, por se tratar do núcleo da frase e por permitir o estabelecimento de relações temporais no interior da mesma. Contudo, a relevância deste conhecimento ultrapassa os limites da produção enunciativa podendo ser considerado como promotor da literacia. Ele é determinante no processo de receção/interpretação discursiva quer em situações de interação verbal quer decorrentes da necessidade de compreensão e apropriação do significado de um texto literário ou não-literário. Esta posição é corroborada por Xavier (2009; 171) ao afirmar que “a importância do estudo do verbo tem repercussões a nível da escrita, da concordância verbal e da mestria da utilização/interpretação dos valores verbais, com implicações na análise textual.”

No entanto, segundo Fonseca (1992; 173) “... a experiência pessoal do fluxo do tempo é uma realidade psicológica...” pelo que a expressão do mesmo depende em parte do desenvolvimento cognitivo do sujeito falante. Segundo Bergeron (1992), o início da idade escolar marca o início de um processo em que a criança inicia um sistema de disciplina da memória, classificando e distribuindo racionalmente as suas experiências, por oposição ao globalismo das recordações verificado até esse momento.

Para que uma criança possa melhorar o seu conhecimento e desempenho linguísticos, quer implícito quer explícito, no que diz respeito à expressão do tempo, torna-se necessário, em primeiro lugar, o reconhecimento de formas verbais. Neste aspeto, já no início deste estudo, os alunos apresentavam um nível bastante satisfatório de concretização deste tipo de tarefas, principalmente no que se refere à identificação de verbos que

exprimem ações – “Verbos de Deslocação (ou de Movimento)” segundo a classificação do ponto de vista semântico elaborada por Campos e Xavier (1981). Os verbos copulativos – “Verbos de Localização (ou Estativos)” de acordo com a nomenclatura das mesmas autoras – por requerem, por parte dos alunos, uma maior capacidade de abstração, revelaram-se de mais difícil identificação. No entanto, expostos a atividades de observação da sua variação em pessoa, número e tempo, manipulação de enunciados, aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações e exercícios de consolidação, registou-se uma evolução significativa dado que o nível da identificação de formas verbais se situou em valores próximos da totalidade nos exemplos apresentados.

No processo de aperfeiçoamento da produção verbal da criança é determinante a sua capacidade de atenção/concentração, no sentido de organizar a informação obtida até atingir o nível da automatização no uso de itens lexicais e de regras linguísticas que ficarão registadas na sua memória semântica. Posteriormente, esta automatização dispensará a concentração durante o processamento da enunciação verbal, dado formar a gramática interiorizada pelo falante.

Do estudo elaborado concluiu-se que os alunos apresentam lacunas ao nível da sua “sensibilidade linguística” que se manifesta na dificuldade de processamento dos estados de coisas que exibem a mesma ordenação temporal relativa, ou seja, que ocorrem no mesmo intervalo de tempo. Esta dificuldade manifesta-se através do uso indiscriminado ou incorreto dos tempos verbais para o relato de situações que se encontram devidamente identificadas na linha do tempo. Esta realidade é resultante da ausência de capacidade de categorização, ou seja, do desconhecimento das propriedades inerentes à utilização de cada forma verbal, na medida em que este conhecimento não foi adquirido intuitivamente através da interação social.

Este facto reflete-se, também, negativamente na produção escrita, na medida em que um desenvolvimento deficiente ao nível da linguagem oral (quer no campo lexical quer sintático) está diretamente relacionado com o insucesso no domínio da escrita e com a sua capacidade de refletir sobre o conhecimento implícito da língua (consciência lexical, sintática e morfológica).

Miranda (2010) atribui esta incoerência na produção escrita à interferência de aspetos característicos da oralidade na narrativa. Existe a tendência em considerar que à

naturalidade e sincronia do ato elocutório se associam a informalidade, a desordem e o erro, enquanto que, por oposição, à linguagem escrita estão associados a formalidade e a assincronia. No entanto, parece que os jovens escreventes têm alguma dificuldade em compreender a necessidade em produzir textos inteligíveis, no dizer de Miranda (2010; 21), “sempre formais, impecáveis, claros e rigorosamente dentro das normas estabelecidas”. A desordem na sequência lógica provocada pelo uso indiscriminado dos tempos verbais, nomeadamente através da utilização do presente do indicativo para referir acontecimentos que ocorreram no passado, poderá encontrar justificação na necessidade de captar a atenção do “interlocutor” presentificando a ação relatada.

A incapacidade de reflexão torna-se impeditiva de um processo de apreciação correta da (a)gramaticalidade das estruturas específicas de um enunciado produzido, a qual permitiria uma consciencialização da produção deficiente e um esforço conseqüente para ultrapassar as dificuldades surgidas. A agravar esta situação acresce a circunstância de que quanto mais tardia for a aquisição de uma estrutura linguística menor será a sensibilidade linguística necessária à sua avaliação e conseqüente consolidação.

Ao longo da análise dos resultados obtidos, após a aplicação das fichas de teste, verificou-se que, de uma forma geral, os alunos reconhecem a existência dos tempos naturais (passado, presente e futuro), no entanto, essa consciência não se reflete em metaconhecimento da língua de que são falantes nativos, quando questionados sobre o tempo verbal utilizado. Apesar de o objeto deste trabalho versar o estudo da utilização de estruturas linguísticas e não o conhecimento explícito da língua de *per si*, corroboramos a posição de Sim-Sim (1998; 247) sobre a importância deste, segundo a qual “a aprendizagem da terminologia gramatical não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento ao serviço da sistematização.”

Da análise dos resultados obtidos, é notório que os alunos adquiriram a consciência de que os verbos são flexionados em presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito, contudo verifica-se o desconhecimento das regras de aplicação de cada um dos tempos e dos passados entre si. É de registar, também, que os alunos demonstram algumas lacunas na capacidade de reflexão linguística, por se tratar, do ponto de vista de Sim-Sim (1998; 36) “de um processo cognitivo de nível superior que conduz à explicitação das regras e dos aspetos formais que regulam o sistema linguístico.” A este facto não é alheia alguma inércia manifestada em tornar consciente e explícito o conhecimento intuitivo e implícito, que o

sujeito tem da sua língua materna, o que afeta o desenvolvimento da competência linguística, impeditivo de alcançar um nível aceitável de mestria. De entre os verbos cuja flexão apresenta mais dificuldades, na generalidade dos alunos, estão alguns verbos irregulares, de que são exemplo os verbos “ser”, “querer” e “poder”.

A referência feita à inércia dos discentes em tornar explícito o conhecimento implícito da língua está patente aquando da resposta a questões análogas para as quais seriam expectáveis respostas idênticas. No entanto, verifica-se que os alunos respondem aleatoriamente não se esforçando por analisar o conteúdo das perguntas e as implicações das respostas, fruto, talvez, de uma cultura do facilitismo, do superficial e do imediato a que se assiste na nossa prática letiva, onde o esforço por alcançar mais e melhor deixou de constar dos objetivos académicos.

Nas propostas de produção de texto num tempo verbal específico, assistiu-se, em algumas situações, à ausência de resposta ou à utilização arbitrária dos tempos verbais geradores de ambiguidade nos enunciados devido à inexistência de um fio condutor em que fossem explícitas as relações temporais e causais presentes nos episódios relatados (rotinas diárias). No entanto, através da utilização de técnicas de indução da resposta verificou-se que, na sua maioria, os alunos utilizavam estruturas linguísticas de uso do presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito com alguma correção e coerência.

O aspeto mais positivo a referir após a conclusão deste estudo é que a exposição das crianças a experiências enriquecedoras, nomeadamente o estudo da narrativa completa *A Menina do Mar*, proporcionou uma melhoria considerável do conhecimento intuitivo da língua. Este estudo permitiu aos alunos, segundo a posição de Alves (2007; 62) “a perceção do tempo como categoria que perpassa todo o texto, constituindo marca de junção, quer pela sequencialização (avanços) quer pela projeção da regressão (retomadas)”. Neste caso, o texto literário facilitou o processo consolidação de estruturas gramaticais através de manipulação e experimentação que permitiu, no dizer de Silva (2009; 731), “a desconstrução dos conceitos incorretamente assimilados e a construção, pela descoberta orientada, das propriedades gramaticais relevantes”.

Lamentavelmente, a evolução ao nível do conhecimento implícito não correspondeu a uma aquisição equivalente ao nível do conhecimento explícito. Apesar de melhoria do conhecimento explícito da língua não poder ser considerado um fim em si mesmo, como

afirma Xavier (2009; 169), o domínio da língua poderá contribuir para “afirmação individual e da integração social”. Tal como esta autora assevera “o ideal é aliar o conhecimento empírico da língua com a consciência crítica sobre a mesma, por forma a perceber que a linguagem é ação, e que deve ser cada vez mais correta, adequada e fluente.” (ibidem, 175)

Após a conclusão deste trabalho ficam em aberto várias questões que poderiam e deveriam ser objeto de investigação séria. É consensual a necessidade e a importância do estudo efetivo da gramática, tendo esta adquirido um estatuto próprio nos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, no entanto, será que este foi acompanhado por uma alteração séria das metodologias dos docentes? Será que ensinamos gramática? Que tipo de gramática ensinamos? Transmitimos um estudo normativo da língua ou proporcionamos uma reflexão séria e eficaz que conduza ao tão esperado “bem escrever e bem falar”?

Esta e outras questões são levantadas por Costa (2010) que refere o grande debate a que se assistiu desde 2004 a propósito da terminologia linguística, contudo, esta preocupação com a metalinguagem não foi acompanhada pela mesma reflexão no que diz respeito à metodologia, dado que, do seu ponto de vista, a perspetiva tradicional normativa continua a ter um número significativo de seguidores.

Um estudo de Alves (2007) elaborado com professores brasileiros tenta lançar alguma luz sobre esta problemática e as conclusões são algo preocupantes. Do seu ponto de vista, tem-se assistido a uma abordagem normativa da língua onde se utilizam exercícios de “1) Identificação dos diferentes modos; 2) conjugação de verbos em determinado modo; 3) preenchimento de lacunas com forma verbal de determinado modo” (Alves, 2007; 57). Atividades deste teor em pouco contribuem para um desenvolvimento harmonioso da língua falada ou escrita. Por oposição, preconiza-se uma reflexão linguística descritiva a partir de produções textuais, quer dos próprios alunos, quer fornecidas pelos docentes. Através delas poder-se-ão reconhecer unidades e relações intrafrásicas, de que poderão ser exemplo a verificação da adequação a padrões (concordância), da adequação na substituição pronominal ou entre os pronomes e as funções sintáticas.

“Se a gramática “ensinada” dever servir a que os alunos se expressem melhor, ela deve ser tal que sirva esse fim.” (ibidem, 65).

Referências Bibliográficas

- Alves, M. M. M. (2007). *Gramática na escola*. Editora Contexto, São Paulo.
- Andresen, S. M. B. (1995). *A fada Oriana*. 24.^a Edição, Editora Figueirinhas, Porto.
- Andresen, S. M. B. (2004). *A Menina do Mar*. Editora Figueirinhas, Porto.
- Bergeron, M. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança da primeira infância à adolescência*. Publicações D. Quixote, Lisboa.
- Campos, M. H. C. e Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do Português*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., Viegas, F. (2009). *Conhecimento Explícito da Língua – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Acedido em: 15 de Abril de 2011, em:
<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/GIP-CEL%20versão%20final%20SET10.pdf>
- Fonseca, F. I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Fundação Engenheiro António de Almeida, Porto.
- Fonseca, F. I. (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura: Actas do V Congresso Internacional*. Almedina. Coimbra.
- Grimshaw, G. M., Adelstein, A., Bryden, M. P. e MacKinnon, G. E. (1998). *First-Language Acquisition in Adolescence: Evidence for a Critical Period for Verbal Language Development*, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada. Acedido em: 28 de Maio de 2011, em:
http://rucss.rutgers.edu/~karin/550.READINGS/Grimshaw_Deafsolate.pdf
- Magalhães, A. (2001). *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Edições Asa.
- Miranda, A. P. P. (2010). *Relação Oralidade e Escrita: Análise De Uma Turma Do Ensino Médio*. Acedido em 26 de Maio de 2011, em:
http://isepnet.com.br/site/revista/Revista_ISEP_04/Monografia_revisada_AECIO.pdf
- Moreira, E. M. (2002). *A Menina do Mar (fim)*. Acedido em: 24 de Março de 2011, em:
<http://www.triplov.com/sophia/sophia2.html>
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Editora Record.
- Reis, C. (coord.). (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Acedido em: 15 de Abril de 2011, em:
<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>
- Resende, M. A. (1987). *A gramática e a aula de Português*. Plátano Editora, Lisboa.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Singleton, D. e Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Channel View Publications.

Tonietto, L. (2009). *Desenvolvimento da Convencionalidade e Especificidade na Aquisição de Verbos: Relações com Complexidade Sintáctica e Categorização*. Acedido em: 20 de Março de 2011, em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000723721&loc=2009&l=d77f1c14f3dd709a>

Xavier, L. G. (2009). *Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo*, Exedra, nº 1, Coimbra, ESEC. Acedido em: 20 de Maio de 2011, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/167-176.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE TRABALHO 1	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Lê as duas frases seguintes que foram extraídas da obra “A fada Oriana”.

- A.** “Quando eu era nova ria o dia todo. Nos bailes dançava sempre (...). Tinha muito mais do que cem amigos”.
- B.** “...tinha namorados que me diziam que eu era linda, e me atiravam cravos quando eu passava”.

1.1. Sublinha nas duas frases **A** e **B** todas as formas verbais.

2. Lê as duas frases seguintes:

- A.** “...eu...brincava na floresta e os animais, as folhas e as flores brincavam comigo”.
- A1.** Eu brinquei na floresta e os animais, as folhas e as flores brincaram comigo.

2.1. Em qual das frases a ação dura mais tempo?

Frase **A**.

Frase **A1**.

B. “A minha mãe penteava os meus cabelos e punha uma fita a dançar no meu vestido”.

2.2. Volta a escrever a **Frase B** com o tempo verbal no pretérito perfeito.

B1 _____

2.3. Compara a frase B com a frase B1. Identifica o tempo verbal que nos indica que a situação “pentear os meus cabelos” se prolonga no tempo.

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

2.4. Qual é o tempo verbal utilizado para representar a situação que se prolonga na linha do tempo?

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

Anexo 2

FICHA DE TRABALHO 2	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Escreve as frases que se seguem colocando as formas verbais nos tempos indicados.

A. “As fadas boas regar as flores com orvalho, acender o lume (...), segurar pelo bibe as crianças que ir cair ao rio...”

A.1. Presente

A.2. Pretérito perfeito

A.3. Pretérito imperfeito

B. “...encantar os jardins, dançar no ar, inventar os sonhos e (...), pôr moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres.”

B.1. Presente

B.2. Pretérito perfeito

B.3. Pretérito imperfeito

C. “As fadas más fazer secar as fontes, apagar as fogueiras dos pastores, rasgar a roupa que estar ao sol a secar...”

C.1. Presente

C.2. Pretérito perfeito

C.3. Pretérito imperfeito _____

D. “...desencantar os jardins, arreliar as crianças, atormentar os animais, roubar o dinheiro aos pobres.”

D.1. Presente

D.2. Pretérito perfeito

D.3.

Pretérito

imperfeito

E. “Quando uma fada boa ver uma árvore morta, (...), tocar-lhe com a sua varinha de condão e (...) a árvore cobrir-se de folhas...”.

E.1.

Presente

E.2. Pretérito perfeito _____

E.3. Pretérito imperfeito _____

Anexo 3

FICHA DE TRABALHO 3	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Observa a imagem.



1.1. Imagina que se trata da representação da tua rotina diária. Descreve a tua manhã começando a frase por...

A. Todos os dias eu

B. Quando eu andava na escola do 1.º Ciclo, eu

C. Ontem eu

Anexo 4

FICHA DE TRABALHO 4	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Lê os textos que se seguem:

A. Todos os dias, acordo às 6h40m, visto-me às 6h 45m, tomo o pequeno-almoço às 6h 55m, acabo de me arranjar às 7h 15m e apanho o autocarro às 7h25m.

B. Quando eu andava na escola do 1.º Ciclo, acordava às 6h40m, vestia-me às 6h 45m, tomava o pequeno-almoço às 6h 55m, acabava de me arranjar às 7h 15m e apanhava o autocarro às 7h 25m.

C. Ontem eu acordei às 6h40m, vesti-me às 6h 45m, tomei o pequeno-almoço às 6h 55m, acabei de me arranjar às 7h 15m e apanhei o autocarro às 7h 25m.

2. O texto escrito em **A.** encontra-se no

Passado

Presente

Futuro

3. Os texto escritos em B. e C. encontram-se no

Passado

Presente

Futuro

4. Em qual dos textos (B ou C) a acção dura mais tempo?

Texto B

Texto C

5. Que tempo verbal foi usado no texto B.? _____

6. Que tempo verbal foi usado no texto C.? _____

7. Em qual dos textos (B ou C) a acção se prolonga no tempo?

Texto B

Texto C

8. Qual é o tempo verbal utilizado para representar a situação que se prolonga na linha do tempo?

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

Anexo 5

FICHA DE TRABALHO 1A	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Lê as duas frases seguintes que foram extraídas da obra “A Menina do Mar”.

A. “Era uma vez uma casa branca nas dunas...Tinha um porta, sete janelas e uma varanda de madeira... Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.”

B. “Era uma praia muito grande e quase deserta (...). Mas durante a maré alta os rochedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que vinham (...) do

1.1. Sublinha nas duas frases **A** e **B** todas as formas verbais.

1.2. Qual o tempo verbal utilizado?

1.3. Lê as duas frases seguintes:

A. “O rapazinho da casa branca adorava as rochas. Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia...”

A1. O rapazinho da casa branca adorou as rochas. Adorou o verde das algas, o cheiro da maresia...

Em qual das frases a ação dura mais tempo?

Frase **A**.

Frase **A1**.

B. “As portadas das janelas batiam. As madeiras do chão estalavam como madeiras de mastros”.

1.4. Volta a escrever a **Frase B** com o tempo verbal no pretérito perfeito.

B1 - _____

1.5. Compara a frase B com a frase B1. Identifica o tempo verbal que nos indica que a situação “bater” e “estalalar” se prolonga no tempo.

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

1.6. Qual é o tempo verbal utilizado para representar a situação que se prolonga na linha do tempo?

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

Anexo 6

FICHA DE TRABALHO 2A	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Escreve as frases que se seguem colocando as formas verbais nos tempos indicados.

A. “...o polvo (**trepar**) pelas pernas do rapaz, o caranguejo com a suas tenazes (**beliscar**)-lhe os pés, o peixe (**morder**)-lhe as canelas. “

A.1. Presente

A.2. Pretérito perfeito _____

A.3. Pretérito imperfeito

B. “Mas o rapaz (**ser**) maior e (**ter**) muita força e (**dar**) -lhe alguns pontapés e (**fugir**) com a menina...”

B.1. Presente

B.2. Pretérito perfeito _____

B.3. Pretérito imperfeito _____

C. “Quando ela (**dar**) uma festa, (**convidar**) os tubarões e as baleias (**sentar**) -se todos no fundo do mar e eu (**dançar**) em frente deles até de madrugada.”

C.1. Presente

C.2. Pretérito perfeito _____

C.3. *Pretérito imperfeito* _____

D. “Por isso eu (**ser**) a bailarina do mar e (**fazer**) tudo quanto (**querer**) e todos (**gostar**) de mim.”

D.1. Presente

D.2. Pretérito perfeito _____

D.3. Pretérito imperfeito _____

E. “Mas eu (**poder**) andar à vontade no mar e ninguém me (**comer**) e ninguém me (**fazer**) mal porque eu (**ser**) a bailarina da Raia.”

E.1.

Presente

E.2.

Pretérito

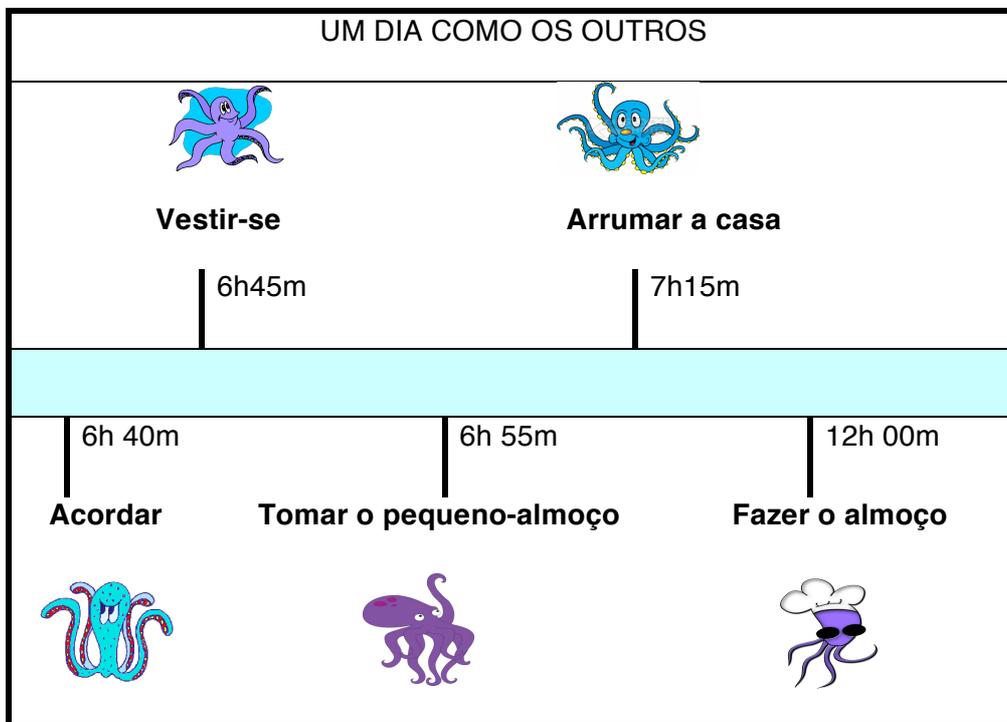
perfeito

E.3. Pretérito imperfeito

Anexo 7

FICHA DE TRABALHO 3A	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Observa a imagem.



1.1. Imagina que se trata da representação das atividades matinais do Polvo.
Descreve a sua manhã começando a frase por...

A. Todos os dias, o polvo

B.

Antigamente,

ele

C. Ontem ele

Anexo 8

FICHA DE TRABALHO 4A	
Codificação: _____	Idade: ____ anos ____ meses

1. Lê os textos que se seguem:

A. Todos os dias, o peixe acorda às 6h40m, veste-se às 6h 45m, toma o pequeno-almoço às 6h 55m, arruma a casa a partir das 7h 15m e faz o almoço às 12h 00m.

B. Antigamente ele acordava às 6h40m, vestia-se às 6h 45m, tomava o pequeno-almoço às 6h 55m, arrumava a casa a partir das 7h 15m e fazia o almoço às 12h 00m.

C. Ontem ele acordou às 6h40m, vestiu-se às 6h 45m, tomou o pequeno-almoço às 6h 55m, arrumou a casa a partir das 7h 15m e fez o almoço às 12h00m.

2. O texto escrito em **A.** encontra-se no

Passado

Presente

Futuro

3. Os texto escritos em **B.** e **C.** encontram-se no

Passado

Presente

Futuro

4. Em qual dos textos (**B.** ou **C.**) a ação dura mais tempo?

Texto **B.**

Texto **C.**

5. Que tempo verbal foi usado no texto **B.**?

6. Que tempo verbal foi usado no texto **C.**?

7. Em qual dos textos (**B.** ou **C.**) a ação se prolonga no tempo?

Texto **B.**

Texto **C.**

8. Qual é o tempo verbal utilizado para representar a situação que se prolonga na linha do tempo?