

Prémio Emília Amor de investigação em Didática do Português
APP – Edição 2024-2025

A gramática em ação: os jogos dos clíticos

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.221>

Cândida Barbosa

Escola Secundária de Francisco Franco (Funchal)

candidanatacha@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9354-8646>

Miguel Correia¹

Centro de Linguística da Universidade do Porto

mmcorreia@letras.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2794-3087>

Resumo

“A gramática em ação: os jogos dos clíticos” corresponde a um conjunto de atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, no âmbito do ensino e aprendizagem do Português como Língua Materna, que tem por base um projeto de investigação-ação levado a cabo na Escola Secundária Aurélia de Sousa no ano letivo 2023/2024. Este estudo, no âmbito da Linguística Educacional², apresenta como principais objetivos responder às lacunas que os alunos de uma turma do 9.º ano do Ensino Básico evidenciavam em atividades de colocação dos pronomes pessoais clíticos em Português Europeu Contemporâneo e desenvolver, concomitantemente, a sua consciência linguística. Neste artigo, dá-se a conhecer os fundamentos teóricos subjacentes à conceção dos jogos físicos, que foram aliados à implementação, na referida turma, de dois laboratórios gramaticais. Por fim, gizam-se as conclusões e percursos de investigação futuros no escopo da didática de gramática.

Palavras-chave: gramática; metodologias indutivas; jogos didáticos; Português Língua Materna (PLM); pronomes pessoais clíticos

¹ Bolseiro de doutoramento FCT/CLUP, titular da bolsa com a referência UI/BD/154480/2022.

² A perspetiva da Linguística Educacional consiste em identificar um problema relativo à linguagem ou à Educação, em abordar esse tema com base num conjunto variado de ferramentas de investigação e em ter como objetivo disponibilizar informações relevantes para as políticas de ensino (Hult, 2008).

1. Introdução

Os falantes do Português Europeu Contemporâneo (doravante PEC) têm uma tendência para generalizar a ênclise em contextos de próclise que se prolonga até idades mais tardias, dado que a colocação dos clíticos no PEC é condicionada por contextos sintáticos específicos. Conforme Costa e Lobo (2013) e Costa et al. (2016), quanto mais simples são os traços sintáticos, mais cedo é a sua aquisição. Portanto, considerando as diferentes variedades do português de que os alunos são provenientes, cabe ao professor de Português desenvolver um percurso de aprendizagem eficaz que permita estabilizar o seu conhecimento gramatical e, por conseguinte, levá-los a posicionar os clíticos conforme a norma-padrão.

De referir que o trabalho tem por base um percurso de investigação-ação desenvolvido no âmbito de um estágio integrado no 2.º ano de um Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, decorrido no ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária Aurélia de Sousa (Porto). Os discentes da turma do 9.º ano (doravante 9.º X) foram os destinatários principais dos materiais didáticos concebidos para este projeto, que neste estudo se problematizam e expandem a partir do quadro teórico exposto.

No decorrer do estágio, foram detetadas fragilidades dos alunos do 9.º X na mobilização do conhecimento explícito da língua em atividades de uso da língua, evidenciando uma atitude pouco reflexiva nas participações orais espontâneas realizadas nas aulas. Decorrente desta observação, das notas registadas no diário de investigação e do teste diagnóstico, constatou-se que os alunos manifestavam dificuldades na utilização dos pronomes pessoais clíticos nos diferentes contextos do PEC, pelo que se tornou importante desenvolver a sua consciência linguística, elegendo como ponto de partida um processo de descoberta que evidenciasse a utilidade de aprender gramática em contexto escolar.

Considerando os pressupostos da investigação-ação, que assenta num processo espiralado de ação-reflexão (Coutinho et al., 2009), delimitou-se, como área prioritária do projeto, a didática da gramática. Procurou-se, ainda, articular os diferentes domínios do ensino do Português, como postulam as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

Com efeito, para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua, optou-se por colocar em prática propostas de didatização regidas por metodologias indutivas, em particular o laboratório gramatical (Duarte, 1992; Duarte, 2008), que oferece um percurso de ensino experimental sobre a língua (Rodrigues et al., 2021), e o jogo didático (Rivoluncrì, 1984; Gomes, 2012; Santos, 2013; Dolz, 2016). A investigação foi norteadada pela seguinte pergunta de partida:

De que forma o estudo dos clíticos, através da aplicação de metodologias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), se encontra ao serviço de outras competências, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?

2. Fundamentos teóricos do projeto

2.1. A importância da gramática no ensino-aprendizagem da LM

Em contexto de sala de aula, frequentemente, os alunos interrogam-se sobre a pertinência de se estudar gramática na aula de LM, pois consideram que o saber que detêm – o seu conhecimento intuitivo da língua –, é suficiente para o seu dia-a-dia. Segundo Sim-Sim et al. (1997) compete à escola desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, ou seja, é necessário que o professor de Português seja o catalisador da transformação do conhecimento inconsciente ou implícito em explícito, que resulta num saber reflexivo sobre as regras orais e escritas que os falantes possuem da língua (Duarte, 2008).

Numa perspetiva normativa, a gramática regula o uso correto da língua, facultando um conjunto de regras para escrever e falar corretamente, daí Figueiredo (2005, p. 105) afirmar que “saber gramática era saber língua”. Contudo, decorrente do estruturalismo europeu e do distribucionalismo norte-americano, as gramáticas passam a assumir um caráter mais descritivo e explicativo, tornando-se sincrónicas. Nesta conceção, procurava-se descrever a língua tal como é usada pelos falantes, tendo em conta as diferentes variedades linguísticas (Rodrigues et al., 2021). A partir dos anos sessenta do século XX, com Chomsky, a gramática assume uma dimensão cognitiva (Brito, 2010).

Consideram-se, neste estudo, os argumentos de Chomsky, desde logo pela existência de um mecanismo inato específico para a aquisição das línguas, visto que a linguagem é um dos pilares do quadro teórico da gramática generativa (Chomsky, 1986). Parte-se da conceção da linguagem como uma faculdade mental inata do ser humano, e da aquisição daquela que virá a ser a LM do aluno enquanto processo que ocorre de forma espontânea (ou seja, sem a aprendizagem formal) desde o nascimento a partir da interação entre esta faculdade mental e a exposição ao *input* fornecido pelo meio (A. L. Costa et al., 2017).

Na verdade, vários estudos dão conta do papel secundário que tem sido conferido à gramática nos últimos anos, devido a fatores como o tempo dispensado para o sucesso dos exames nacionais e os rankings das escolas (Costa, 2007; Brito et al., 2019). Duarte (2000) assevera, ainda, que a reflexão gramatical serve propósitos instrumentais, atitudinais e cognitivos, visto que:

- (i) é uma atividade metacognitiva que permite a consciencialização do que antes era intuitivo;
- (ii) possibilita o conhecimento das variedades linguísticas do Português e é um meio de acesso ao Português padrão, dado que nem todas as crianças dominam a norma;
- (iii) permite a distinção entre o oral e o escrito, apresentando mecanismos próprios associados a cada competência.

Ademais, a reflexão gramatical permite desenvolver outras competências, como a escrita, a leitura e a oralidade (Vilela, 2001; J. Costa, 2007; Duarte, 2008). Sim-Sim et al. (1997) e Duarte (2008) acrescentam que um bom domínio da estrutura

da língua favorece a aprendizagem de línguas estrangeiras e aumenta a autoconfiança linguística dos aprendentes, fomentando o respeito e a tolerância em relação às diversas variedades linguísticas.

2.2. Os pronomes clíticos no Português Europeu Contemporâneo

No PEC, existem os pronomes denominados de clíticos que são as formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas ao complemento dos verbos (Mateus et al., 2003). Precisamente pelo facto de serem formas átonas, não têm acentuação própria e dependem do hospedeiro do clítico, estabelecendo um processo de ligação chamado cliticização (Martins, 2013).

Os pronomes clíticos podem desempenhar várias funções numa oração correspondentes ao acusativo, dativo e nominativo, ou seja, complemento direto, complemento indireto e sujeito, respetivamente, e distinguem-se pela acentuação que recebem, isto é, formas átonas ou formas tónicas (Quadro 1).

Quadro 1 – Formas átonas e tónicas dos pronomes pessoais

	Formas átonas (clíticas)			Formas tónicas		
	Acusativo	Dativo	Nominativo	Nominativo	Acusativo	Oblíquo/ dativo
	Complemento direto	Complemento indireto	Sujeito	Sujeito	Complemento direto	Complemento preposicionado/ indireto
1. ^a sg.	me	me		Eu		mim, comigo
1. ^a pl.	nos	nos		nós, a gente	a gente	nós, connosco, a gente
2. ^a sg.	te	te		tu, você		ti, contigo, você, si, consigo
2. ^a pl.	vos	vos		vós, você		Vós, convosco, vocês
3. ^a sg.	o, a, se	lhe	se (impess.)	ele, ela		ele, ela, si, consigo
3. ^a pl.	os, as, se	lhes		eles, elas		eles, elas

Fonte – Martins (2013, p. 2233)

Efetivamente, quando se juntam dois pronomes átonos formam-se grupos clíticos (Cunha & Cintra, 2005). Estes grupos têm uma ordem fixa, podendo ser constituídos por dois ou três elementos pautados pela seguinte ordem: “dativo+ acusativo” (ex.: Eu dei-lha); “se+dativo” (ex.: A boca abriu-se-lhe de espanto), ou “se+ clítico dativo + clítico acusativo” (ex.: Comprou-se-lho um presente, mas a aniversariante não gostou), mas nunca poderá ser “se+ acusativo” (ex.: *Rouba-se-o), como destaca Mateus et al. (2003, p. 830). Além disso, os pronomes clíticos de 1.^a e 2.^a pessoas não

formam grupos clíticos, visto que têm a mesma forma de dativo e acusativo, nem aqueles que apresentam a mesma fonologia (ex.: *lava-se (recíproco)-se (impessoal).

De acordo com a norma-padrão do PEC, os pronomes átonos apresentam diferentes padrões de colocação na frases, em ênclise, próclise e mesóclise, sendo a posição mais generalizada a enclítica (Mateus et al., 2003).

Importa, por isso, explicar os três padrões característicos do PEC. Antes de mais, a ênclise é a posição que ocorre à direita do verbo. Os pronomes pessoais de 3.^a pessoa do singular com função de acusativo sofrem, por norma, alterações em detrimento do verbo com o qual cliticizam, excetuando quando as formas *o*, *a*, *os*, *as* terminam em vogal ou ditongo oral (ex.: Eu reencontrei a minha amiga ao fim de uns anos (ex.: Eu reencontrei-a ao fim de uns anos). Contrariamente, quando a forma verbal acaba em *-r*, *-s*, *-z*, com o desígnio *eis* ou com os pronomes *mos* e *vos*, estas desaparecem e transformam-se em *lo*, *la*, *los*, *las* (ex.: A aluna fez o trabalho (ex.: A aluna fê-lo) e se terminar em ditongo nasal *-am*, *-ão*, *-õe*, *-em*, os pronomes assumem as formas *no*, *na*, *nos*, *nas* (ex.: Eles contaram o pesadelo aos pais (ex.: Eles contam-no aos pais).

Os pronomes ocorrem no interior da forma verbal – mesóclise –, no Futuro do modo Indicativo e no modo Condicional. Este padrão de colocação teve a sua origem na gramática do português antigo, mais precisamente com as formas de Presente e Pretérito Imperfeito do verbo latino *habere* (haver) mais a forma infinitiva do verbo principal (Mateus et al., 2003), como é exemplificado por Martins (2013, p. 2241) “*scribere habeo* – hei de escrever/escreverei e *scribere habebat* – havia de escrever/escreveria”. Nesse sentido, as terminações do futuro são *-ei*, *-ás*, *-á*, *-emos*, *-eis*, *-ão* e do condicional são *-ia*, *-ias*, *-ia*, *-íamos*, *-íeis*, *-iam*, seguindo-se as mesmas regras na sua cliticização. Perante a presença de proclisadores, recorre-se à próclise, “independentemente dos traços de tempo, modo e aspeto da forma verbal” (Martins, 2013, p. 2241).

Por fim, o terceiro e último padrão de colocação corresponde à próclise, no qual o pronome surge à esquerda do verbo. Esta posição é determinada pela presença de atratores de próclise, os quais serão descritos de seguida.

1. Presença de orações principais negativas ou palavras negativas, em posição pré-verbal, como o “não, nunca, jamais, ninguém, nenhum, nada” (Martins, 2013, p. 2243) (ex.: O Pedro não *lhe* contou a verdade).
2. Com certos quantificadores, em posição pré-verbal, como “alguém, algo, algum, muito, cada, bastante, tanto, mais, menos, raramente, qualquer, ambos, tudo, todos, etc.” (Mateus et al., 2003, p. 855; Martins, 2013, p. 2244) (ex.: Muito *me* contas).
3. Com certos advérbios, em posição pré-verbal, dos quais se destacam os de exclusão “apenas, só, somente, logo, antes), os de inclusão “também, até, mesmo”, os aspetuais “já, ainda, quase, mal” e os de modalidade “talvez” (Martins, 2013, p. 2254) (ex.: A Ema apenas *os* cumprimentou). De igual forma, os advérbios enfatizadores “bem, lá, logo, sempre, até, já” (p. 2258) e locativos “aqui, aí, cá, lá” (p. 2260) também são considerados proclisadores, desde que o seu valor não esteja associado ao modo e ao espaço, mas à asserção.

4. Em orações interrogativas com pronomes ou advérbios interrogativos “que, quem, onde, quanto, como, porque” (Martins, 2013, p. 2270).
5. Na coordenação, apenas algumas conjunções e locuções são proclisadoras, como é o caso das copulativas *nem e não só... mas também/como também, nem... nem* e nas conjunções disjuntivas *quer... quer e ora... ora* (ex.: Ora me obrigas a estudar, ora me obrigas a descansar). No entanto, nas explicativas o *pois, que* e *porque* explicativo associam-se à ênclise, ao invés do *porque* (causal) que aparece em próclise (Martins, 2013).
6. Na subordinação, as orações finitas completivas, relativas e adverbiais exigem a próclise, mesmo que a conjunção esteja oculta (Cunha & Cintra, 2005). Pelo contrário, nas subordinadas infinitivas, varia entre a ênclise e a próclise, embora aquelas que sejam introduzidas pelas preposições *a* e *com* só permitem a ênclise (ex.: Se soubesse, continuaria a ajudá-lo no projeto) (Cunha & Cintra, 2005).
7. Em complexos verbais com o particípio passado, o pronome átono cliticiza junto ao verbo auxiliar (Martins, 2013), segundo as regras enunciadas.

Apesar das regras elencadas, no PEC é visível uma maior tendência para usar a ênclise em contextos próclíticos (Costa et al., 2016), uma vez que quanto maior for a dependência de conhecimento lexical, maior é a variação entre a próclise e a ênclise, o que é confirmado nas gerações mais jovens, segundo Mateus et al. (2003, p. 852), o que se torna evidente nos seguintes exemplos: “porque não apercebeu-se que...” (12 anos, modo escrito)” e “correspondem à classe onde “só” combina-se com SN... (estudante universitário, modo escrito)”.

2.3. A didática do jogo no ensino-aprendizagem da gramática

O jogo é uma prática recorrente na vida humana, desde a infância à idade adulta, que advém dos tempos da Antiguidade Clássica, sendo um importante recurso didático no ensino. Contudo, Xavier (2013, p. 152) interroga-se sobre a sua inserção em contexto de sala de aula, colocando a seguinte questão: “a importância do ludismo está sobejamente comprovada, no entanto, quantas vezes se recorre a atividades lúdicas para o ensino da gramática?”

De facto, continuam a ser escassas as vezes que os docentes recorrem à utilização de jogos para promover o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, o que faz com que os alunos os considerem inúteis (Xavier, 2013). Portanto, é fulcral apostar em metodologias que envolvam os jovens aprendentes num processo de reflexão, como é o caso da aprendizagem pela descoberta (Hudson, 1992). O jogo, enquanto ferramenta lúdica, permite cumprir finalidades educativas e, em simultâneo, desenvolver competências indispensáveis ao crescimento dos jovens (Kishimoto, 1998). A aplicação desta faceta mais lúdica em sala de aula favorece o desenvolvimento de aspetos como a socialização, a atenção e concentração, pois desperta a motivação dos alunos, guiados pela curiosidade epistemológica (Batista & Dias, 2012).

Transversalmente a estas conceções, a interação social é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e o jogo é um recurso que surge no imaginário do

sujeito, mediante o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas com o auxílio de terceiros (Vygotsky, 1991). É justamente nesta zona que ocorre a aprendizagem da criança.

Dolz (2016), na esteira dos pressupostos da engenharia didática, sustenta a importância de criar novos materiais com o intuito de encontrar soluções aos problemas no ensino das línguas. Todavia, para introduzir jogos na sala de aula, deve-se ter em conta as situações e as razões da sua aplicação, atentando nas questões seguintes: Quando? Que jogos usar? Porquê? Para quê?

O professor deve recorrer aos jogos sempre que considerar pertinente, sendo o seu uso aconselhado em casos pontuais de introdução de um novo conteúdo, treino ou até de revisão de aprendizagens (Rivoluncrì, 1984; Gomes, 2012; Santos, 2013). Seguidamente, é essencial refletir sobre o tipo de jogos que devem ser implementados. Cervantes (2009) enumera um conjunto de aspetos revelantes que devem ser tidos em conta. De entre eles, destacam-se dois: (i) os jogos selecionados devem se adequar ao perfil da turma, estar relacionados com a matéria estudada e aguçar o interesse dos alunos; (ii) devem ser sempre estipuladas as finalidades, o tempo e a forma de jogar (pares/grupo).

Vale a pena ressaltar que esta estratégia desperta um maior interesse nos alunos pelos conteúdos didáticos, dado que estes se envolvem sem ter a noção de que estão a ser avaliados e, por conseguinte, desenvolvem um conjunto de competências a nível pessoal, social e cultural, nomeadamente a participação, as interações em grupo, a comunicação interpessoal e o raciocínio (Rino, 2011).

3. Apresentação dos jogos e das sequências didáticas

Realizaram-se dois ciclos de investigação-ação compostos por dois laboratórios gramaticais e dois jogos didáticos, segmentados em três etapas: pré-teste, laboratório gramatical e jogo didático, e pós-teste, com o intuito de analisar a evolução do desempenho dos alunos ao longo do processo.

O primeiro ciclo de investigação ocorreu no 2.º período. O *corpus* textual da sequência didática foi elaborado com base em duas obras incluídas no catálogo do Plano Nacional de Leitura (PNL), a saber: *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro Vasconcelos, e *O rapaz do pijama às riscas*, de John Boyne, precisamente pelo facto de o primeiro estar escrito de acordo com a variedade do Português Brasileiro (PB) e do segundo possuir uma tradução no PEC, o que permitiu um confronto inicial entre estas duas variedades linguísticas.

O pré-teste e o pós-teste do primeiro ciclo de investigação foram bastante semelhantes no que respeita à sua estrutura e articularam diferentes domínios e competências. Os alunos foram levados a reconhecer as características morfológicas, sintáticas e lexicais do PEC e do PB e a compreender os contextos obrigatórios de próclise na norma-padrão do PEC.

Após o momento de diagnose, seguiu-se a realização do laboratório nas suas fases sequenciais (Rodrigues et al., 2021; Silvano & Rodrigues, 2010), a saber:

apresentação, observação e análise de dados; problematização e experimentação através da formulação; testagem de hipóteses e registo de conclusões; exercitação das aprendizagens e, por fim, a avaliação (pós-teste).

Na etapa de exercitação, aplicou-se um jogo didático intitulado “a caça ao clítico”, cujo objetivo consistiu na ordenação de cinco frases, de modo a criar uma narrativa coerente, devendo os alunos colocar, para cada frase, o clítico apropriado e, no seu conjunto, o atrator de próclise correspondente. A figura seguinte exemplifica uma das etapas.³

Figura 1 – Jogo didático sobre atratores de próclise (advérbios)

se	lhe	o	no	los
Mal ____ instalou na sua nova casa, Bruno começou a fazer explorações para descobrir mais sobre o campo, onde via várias pessoas ao longe, pois ele também __ que-ria ver de perto.	Ele estava com al- gum receio, pois já ____ tinha sido dito, pelos pais, que estava proi- bido de ir naquela direção.	Contudo, deci- diu arriscar, pois o seu ca- rácter aventu- reiro, sempre _____ caracte- rizou desde cri- ança.	Ao longo da ca- minhada, os seus pés leva- vam-_____ cada vez mais perto daquele campo, até que reparou num rapaz sen- tado.	Apesar de existir uma vedação a separá-_____, Bruno só apro- ximou do menino para o observar.
as				se

Fonte – autoria própria

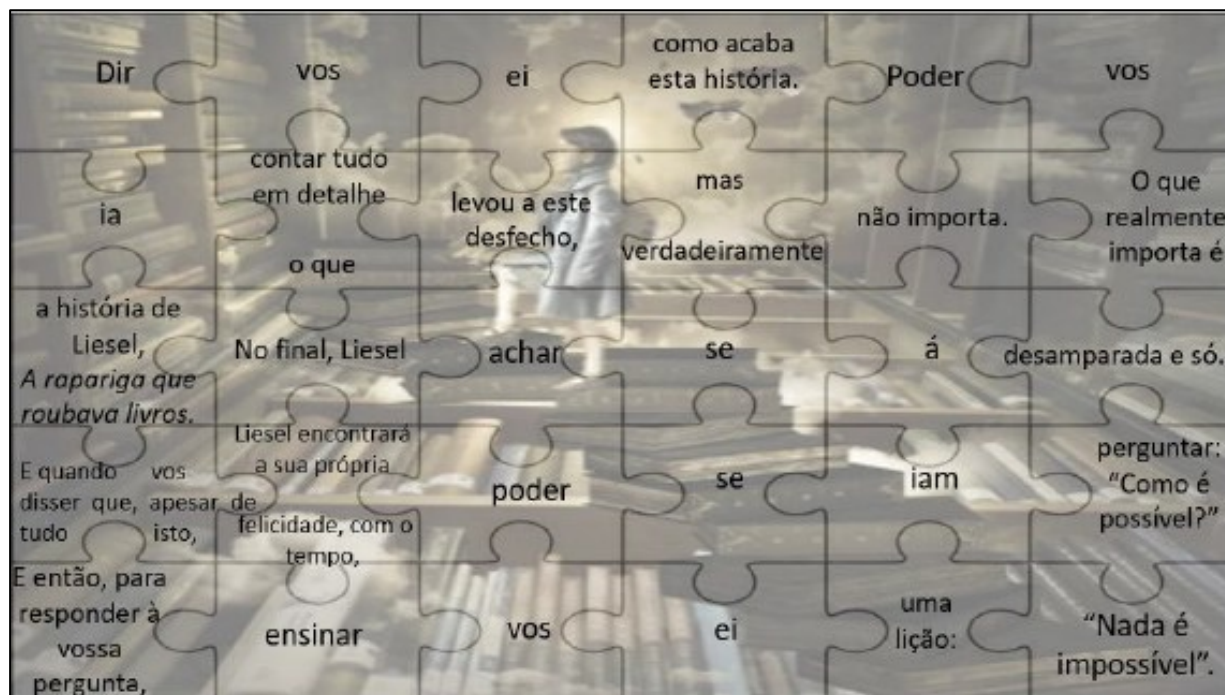
No segundo ciclo de investigação, replicou-se a estratégia adotada no 1.º ciclo, no entanto o foco principal debruçou-se sobre o ensino-aprendizagem da mesóclise. A obra literária de referência para a constituição do *corpus* de dados linguísticos foi *A Rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak. Este ciclo ocorreu no 3.º período do referido ano letivo. O pré-teste e o pós-teste contiveram uma parte teórica com a exposição sucinta de informações relacionadas com este conteúdo gramatical e outra prática com um exercício de treino. Os estudantes foram, também, incentivados a identificar as expressões anafóricas, na senda da experiência didática de Batalha (2018), e a substituí-las pelo pronome adequado.

Num momento posterior, realizou-se um laboratório gramatical dividido em duas partes. O primeiro grupo explorou as regras para o uso da mesóclise. Por outro lado, o segundo grupo foi dedicado à exercitação de competências e à aplicação do jogo didático. À semelhança da primeira intervenção, esta atividade lúdica visou melhorar o uso da mesóclise nos diferentes contextos e desenvolver habilidades sociais, como a criatividade, o relacionamento interpessoal e o pensamento crítico, tão

³ Este jogo didático sobre atratores de próclise está integralmente disponível no site da APP.

almejadas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017). O jogo (Figura 2) incide na montagem de *puzzles*, em que os estudantes deveriam organizar as peças da esquerda para a direita.⁴ Quando houvesse mudança de linha, a primeira peça deveria estar em articulação com a última peça colocada, criando uma história coerente sobre o livro.

Figura 2 – Puzzle sobre a mesóclise (autoria própria)



Fonte – autoria própria

Por fim, cabe acrescentar que as obras selecionadas para o corpus do laboratório e dos respetivos jogos pretenderam cumprir dois objetivos: (i) incentivar os alunos a ler textos literários, tendo em conta os seus escassos hábitos de leitura; estabelecer uma relação interdisciplinar com História, visto que o enredo dos livros coincidia com os conteúdos lecionados nesse nível.

4. Discussão dos resultados

De um modo global, as sequências didáticas revelaram resultados positivos, embora algumas aprendizagens tenham sido comprometidas pelo facto de alguns conhecimentos basilares não estarem bem consolidados. Ambos os ciclos de investigação registam uma melhoria entre o pré-teste e o pós-teste, o que sugere a eficácia da implementação dos laboratórios gramaticais.

⁴ Este jogo didático sobre a mesóclise está integralmente disponível no site da APP.

Antes de mais, os jogos didáticos foram recebidos com grande entusiasmo por parte dos aprendentes, dado que foi uma forma lúdica de quebrar o ciclo laborioso e combater um certo desinteresse na aprendizagem gramatical.

Aquando do primeiro laboratório, à medida que os alunos o terminavam, passavam para o jogo didático. Movidos pela euforia, a maioria dos discentes não atendeu nas regras do jogo, visto que poucos grupos se preocuparam em construir uma história da esquerda para a direita e em colocar o primeiro pronome em cima e o segundo em baixo do cartão. Ao invés, o foco pautou-se por colocar os pronomes em falta de forma aleatória e o atrator correspondente.

A grande maioria dos alunos colocou os pronomes corretamente, mas o mesmo não aconteceu com os atratores de próclise; alguns estudantes associaram atratores inexistentes, como “atrator de próclise de preposição” ou “atrator de próclise de verbo”. Os atratores mais facilmente identificáveis foram os atratores de negação, de advérbios, de pronomes e advérbios interrogativos, o que vai ao encontro das conclusões de Costa et al. (2016).

Em relação ao segundo jogo didático, os alunos apenas conseguiram acertar totalmente um dos cinco puzzles apresentados. Nos outros *puzzles*, apesar de conseguirem montar as peças corretamente, houve sempre algumas que estavam trocadas, principalmente na formulação do verbo e na colocação do pronome no interior da forma verbal.

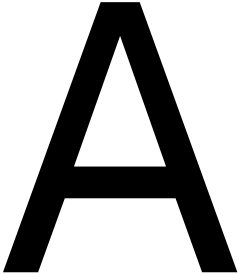
De facto, os alunos consideraram a mesóclise um conteúdo complexo, o que confirma a premissa de Costa e Lobo (2013, p. 274): “a mesóclise não parece, assim, ser adquirida espontaneamente, mas sim aprendida (com dificuldade) na escola”. Um aspeto curioso que vale a pena referir foi o facto de, na última alínea do puzzle do segundo momento, a mesóclise ser substituída pela ênclise.

Assim, esperava-se que tivesse sido escrito “A sua amizade transforma-se-ia, com o tempo, numa relação de verdadeira irmandade” e o resultado foi “A sua amizade ia, com o tempo, transformar-se numa relação de verdadeira irmandade”. Tal ocorrência corrobora a ideia defendida por Mateus et al. (2003, p. 866), quando afirma que a ênclise está a substituir a mesóclise no PEC, o que se pode dever ao facto de a mesóclise ser uma variante morfológica da ênclise, pois manifestam as mesmas configurações sintáticas (Martins, 2013).

Dada a relevância do estudo feito, realizou-se um novo jogo didático que permite consolidar a matéria abordada neste projeto e também recapitular conteúdos relacionados com o léxico, a morfologia e a sintaxe. A cada letra correspondem cinco perguntas relacionadas com os clícos. Apresentam-se, na Figura 3, as questões correspondentes à letra A.⁵

⁵ Este jogo didático está integralmente disponível no site da APP.

Figura 3 – Jogo didático STOP (clíticos) (autoria própria)

	1. Conjuga o verbo amar no condicional: a. (eu amaria, tu amarias, ele amaria, nós amaríamos, vós amarieis, eles amariam). 2. O verbo amar termina em -r. Quando cliticiza com um pronome, o que é que acontece à consoante? b. A consoante desaparece e o pronome fica <i>lo, la, los, las</i>. 3. Substitui a expressão sublinhada pelo pronome átono adequado: Caso a Alice fosse avó, amaria <u>a neta</u> como sendo sua filha. c. (Caso a Alice fosse avó, amá-la-ia como sendo sua filha). 4. Em que posição colocaste o pronome? d. (No interior da forma verbal). 5. Como designas essa posição? e. (mesóclise)
---	--

Fonte – autoria própria

5. Conclusões

Antes de mais, o presente projeto de investigação-ação giza algumas respostas aos desafios atuais do ensino e aprendizagem do Português, uma vez que as escolas portuguesas têm recebido muitos alunos migrantes nos últimos tempos. Sabe-se que, apesar de alguns destes alunos terem o Português como Língua Materna, falam e escrevem de acordo com a variedade dominante no círculo familiar, o que dificulta a sua integração na escola. É, por isso, essencial que a escola promova o conhecimento explícito da língua, dotando os alunos de uma atitude refletiva e indagadora perante as diferentes variedades do português.

De modo a fazer responder às fragilidades detetadas nos aprendentes, retoma-se a questão de partida, elencada no início deste trabalho: “De que forma o estudo dos clíticos, através da aplicação de metodologias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), se encontra ao serviço de outras competências, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?”

De facto, a metodologia indutiva, isto é, a aplicação dos laboratórios gramaticais e dos jogos didáticos, revelou-se útil para consolidar os conteúdos lecionados, na medida em que, ao terem um papel mais ativo, desenvolveram competências, nomeadamente a oralidade, leitura e escrita, e outras habilidades como o pensamento crítico, a autonomia e o relacionamento interpessoal.

No que toca os objetivos delineados, os quais estão relacionados com a testagem da eficiência da implementação de estratégias indutivas, mais especificamente os laboratórios gramaticais e os jogos didáticos, considera-se que estes foram parcialmente cumpridos, dado que os dados apurados mostram uma evolução positiva na sua maioria, excetuando casos pontuais mencionados anteriormente. O propósito principal do primeiro objetivo foi cumprido, pese embora algumas atividades tivessem sido comprometidas por fatores externos, como a falta de conhecimentos básicos sobre a classificação verbal/funções sintáticas e/ou por limites

temporais. No atinente ao segundo objetivo, ligado ao impacto do jogo na aquisição dos clíticos, é possível afirmar que foi parcialmente cumprido, pois os alunos, apesar de não acertarem totalmente no encadeamento de todas as peças, demonstraram autonomia na sua realização e foram capazes de construir uma história coesa e com algum sentido na sua maioria.

Em termos dos materiais didáticos adotados, a construção de jogos didáticos originais foi uma forma apelativa de consolidar as aprendizagens desenvolvidas e aumentar os níveis de motivação da turma, que se mostrou bastante satisfeita com a metodologia adotada, o qual foi verificado *in loco*. Além do impacto deste trabalho indutivo na motivação dos alunos, conseguiu-se, em paralelo, estabelecer ligações pertinentes com a Educação Literária, enriquecendo as fichas de trabalho e o conhecimento dos discentes, e contribuir para aumentar a vertente lúdica da disciplina de Português que tantas vezes falta no ensino da LM.

Tendo em conta as conclusões aferidas, reitera-se a importância de projetos de investigação-ação neste âmbito, sobretudo no que aos jogos didáticos diz respeito, concebendo atividades lúdicas adequadas ao público-alvo que sirvam como um complemento ao ensino da gramática realizado em contexto de sala de aula. Ademais, é fundamental que estas sejam articuladas com outras áreas do saber, como se procedeu com a Leitura e a Educação Literária, de modo a articular os vários domínios do ensino do PLM.

Numa perspetiva de expansão daquilo que se descreveu neste projeto, inclui-se um novo jogo didático intitulado “Jogo do clítico STOP” (Figura 3), cujo cerne são os clíticos. Este contribui não só para o enriquecimento lexical, como para a exploração de outras áreas da língua, através, por exemplo, do trabalho sobre morfologia verbal (conjugação verbal) e sintaxe (funções sintáticas).

Este jogo instaura um confronto entre várias áreas de funcionamento da língua tão relevantes para assegurar a pronominalização na norma-padrão do PEC, dado que, como se verificou, muitas destas vertentes careciam de um trabalho suplementar regular nas aulas de Português. A colocação dos pronomes pessoais clíticos é, de facto, um tema crucial, pelo que deve ser trabalhado numa perspetiva de uso que encare a língua como um objeto plástico e, simultaneamente, maleável, conforme defende Emília Amor (2022).

Referências bibliográficas

- Amor, E. (2022). *Didática do Português: Sinais de um Percurso de Vida*. FML.
- Barbosa, C. (2024). *A Gramática ao serviço de outras competências: o caso dos clíticos* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/161796>.
- Batalha, J. (2018). *Relações entre o Conhecimento Explícito da Língua e a Competência de Leitura. Compreensão de dependências referenciais no ensino básico* [Tese de Doutoramento, FCSH]. RUN. <http://hdl.handle.net/10362/43439>.
- Batista, D., & Dias, C. (2012). O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, 9, 975-982.

- Brito, A. (Ed.). (2010). *Gramática, história, teorias, aplicações*. FLUP / CLUP.
- Brito, A. M., Morgado, C., & Oliveira, M. (2019). A Reflexão Gramatical na Aula de Língua Materna: Porquê? Quando? Como? In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano (Orgs.), *A linguística na Formação do Professor: Das teorias às práticas* (pp. 47-60). FLUP.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.
- Costa, A. L., Costa, A., & Gonçalves, A. (2017). Consciência Linguística: Aspetos Sintáticos. In *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 409-438). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889465>.
- Cervantes, E. (2009). Livening Up College English Classes with Games. *English Teaching Forum*, 47(3), 20-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923456>.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do ensino do secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Ed.), *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149 -165). DGIDC.
- Costa, J., Cabral, A. Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. DGIDC.
- Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2016). A aquisição dos pronomes clíticos no português L1. In A. Martins & E. Carilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa* (pp. 431- 452). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110368840-018>
- Costa, J., & Lobo, M. (2013). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu. In M. F. H. Silva, I. Falé & I. Pereira (Orgs.), *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 271-288). APL.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Cunha C., & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (18.^a ed.). João Sá da Costa.
- Dolz, J. (2016). A atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1), 237-260. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins et al., *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. ASA.
- Gomes, E. (2012). *O Jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/75192>.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar: A teacher's guide to the National Curriculum*. Blackwell.
- Hult, F. (2008). The History and Development of Educational Linguistics. Em B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of Educational Linguistics* (pp. 10-24). Blackwell Publishing.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. Thomson Pioneira.
- Martins, A. M. (2013). Posição dos pronomes pessoais clíticos. In E. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. II, pp. 2231-2302). FCG.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.). Caminho.
- Mateus, M., & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Caminho.
- Rino, J. (2011). *O jogo, interações e Matemática*. Associação de Professores de Matemática.

- Rinvolucrí, M. (1984). *Grammar Games: Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University Press.
- Rodrigues, S., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilharam. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 499-533. <https://hdl.handle.net/10216/138418>.
- Santos, A. (2013). *Os jogos no ensino da Gramática* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/35844>.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática, História, teorias e aplicações* (pp. 275-286). FLUP / CLUP. <https://hdl.handle.net/10216/136567>.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. ME-DEB.
- Vilela, M., & Koch, I. V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender Gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*, 7, 145-155.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.