



ANTÓNIO LEAL  
FÁTIMA OLIVEIRA  
FÁTIMA SILVA  
ISABEL MARGARIDA DUARTE  
JOÃO VELOSO  
PURIFICAÇÃO SILVANO  
SÓNIA VALENTE RODRIGUES  
ORGS.

# A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS

# **A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas**

António Leal  
Fátima Oliveira  
Fátima Silva  
Isabel Margarida Duarte  
João Veloso  
Purificação Silvano  
Sónia Valente Rodrigues  
ORGS.

Porto, FLUP, 2019

## FICHA TÉCNICA

TÍTULO: A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas

ORGANIZAÇÃO: António Leal, Fátima Oliveira, Fátima Silva, Isabel Margarida Duarte, João Veloso, Purificação Silvano, Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

REVISÃO: Manuel Caramelo

ANO DE EDIÇÃO: 2019

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

ISBN: 978-989-8969-20-0

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/ling>

Este trabalho é financiado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/LIN/00022/2019.

# Sumário

Prefácio .....	5
La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática Anna Camps .....	11
La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos Christian Puren.....	23
Reflexão sobre a importância da linguística da variação e mudança na formação de professores de língua materna Clara Barros.....	33
A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como? Ana Maria Brito, Celda Morgado, Maria do Carmo Oliveira .....	47
Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em <i>didática da gramática</i> Ana Costa, Joana Batalha .....	61
Gramática, Pragmática e competência de leitura: valores do futuro perfeito na Internet Isabel Margarida Duarte .....	81
A formação contínua de professores do 1.º ciclo sobre o ensino da gramática Dolores Garrido, Glória Poças, Idalina Ferreira.....	97

Plano de texto e ensino da leitura Matilde Gonçalves, Noémia Jorge .....	121
Análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9.º ano Paula Pedreira, Sónia Valente Rodrigues, Purificação Silvano, Sofia Almeida .....	139
O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: contributo para o seu estudo Sónia Valente Rodrigues, Fátima Silva, Ângela Carvalho, Luís Fardilha, Paulo Jorge Santos .....	163
Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo Carmen Rodríguez-Gonzalo, Carme Durán.....	181
Conhecimento linguístico do professor de Português em práticas de regulação e avaliação: do enunciado instrucional ao item de resposta Isabel Sebastião .....	207
Tipos de discurso e géneros: para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais Paulo Nunes da Silva.....	225
A análise da interlíngua e a caracterização do perfil linguístico do aprendente com base nas teorias de aquisição de uma terceira língua Abdelilah Suisse .....	241

## Prefácio

O presente volume reúne um conjunto de textos elaborados a partir dos diversos trabalhos apresentados no 3.º Encontro *A Linguística na Formação do Professor – das teorias às práticas educativas*, que foi promovido e organizado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), nos dias 7 e 8 de setembro de 2017, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Este 3.º Encontro teve lugar no seguimento das iniciativas realizadas em março de 2000, data da primeira edição, e em julho de 2010, segunda edição, mantendo o objetivo inicial de «articular a investigação no âmbito da linguística e a investigação-ação no âmbito da Didática da Língua, dando continuidade ao papel precursor que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto desempenha, desde há vinte e cinco anos (e nomeadamente através do CLUP) na construção e desenvolvimento de um espaço comum de reflexão entre a investigação sobre a língua e o seu ensino.»<sup>1</sup> Este objetivo surge na sequência de um trabalho continuado e muito consolidado de formação de professores de línguas, que a FLUP, particularmente o CLUP, vem desenvolvendo desde 1975, numa ótica de harmonização de componentes de áreas disciplinares de referência, em especial das ciências da linguagem, com componentes das ciências da educação. Trata-se de uma perspetiva integrada da formação de professores, que, no conjunto múltiplo de componentes relacionadas com o ensino de línguas, conta com um espaço amplo de reflexão e de investigação nas ciências da linguagem, em geral, e na linguística educacional, em particular.

---

<sup>1</sup> Fonseca, F. I. 2001. Apresentação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *A linguística na formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, p. 5.

De facto, a investigação sobre a língua tem um papel crucial em todas as dimensões da educação, que se concretiza mediante uma ampla diversidade de atos textuais e discursivos de uso da linguagem. Da interseção entre as ciências da linguagem e a educação emergem áreas de estudo diversificadas, nomeadamente o discurso em sala de aula, os materiais didáticos, os instrumentos de avaliação, a língua como objeto de ensino e estudo (na dupla vertente de língua materna e não materna), a linguística como formação científica de base no professor de línguas, a consciência e o conhecimento linguístico como fatores de qualificação profissional no professor de qualquer das disciplinas curriculares, entre outras. A produção científica (teorias, descrições rigorosas, metodologias, instrumentos) neste domínio de interseção reforça a colaboração construtiva entre a investigação e a prática letiva, por meio de um desenvolvimento profissional de educadores, professores e outros agentes diretamente implicados no ato educativo.

Com vista à consecução dos objetivos mencionados, este 3.º Encontro foi organizado de modo a proporcionar um diálogo mais intenso entre perspetivas de trabalho, resultados de investigação e projetos em curso. Para tal, após a conferência de abertura do Senhor Secretário de Estado da Educação, João Costa, sucederam-se os trabalhos específicos: duas conferências plenárias, realizadas por Anna Camps (Universidade Autónoma de Barcelona) e por Christian Puren (Universidade de Saint-Étienne), uma Mesa Redonda subordinada ao tema “A Linguística na Formação do Professor: algumas perspetivas”, que teve como oradoras Maria João Freitas (Universidade de Lisboa), Celeste Rodrigues (Universidade de Lisboa) e Ana Maria Brito (Universidade do Porto), e comunicações.

O presente volume reúne uma seleção de textos correspondentes aos trabalhos apresentados, assim como às duas conferências plenárias, proferidas por Anna Camps e Christian Puren, que abordam dois vetores fundamentais na reflexão em torno da didática das línguas. No primeiro caso, é dado relevo à atividade metalinguística como cerne da aprendizagem gramatical, no âmbito da qual é proposto um modelo específico de ensino da gramática baseado na atividade reflexiva. No segundo caso, é traçado um quadro conceptual da didática como espaço central na formação do professor, a partir de uma revisão crítica de teorias, práticas e modelos. Os restantes textos abordam temas como: as relações entre linguística e educação como área de investigação, o papel da linguística na formação (inicial e contínua) de professores, questões teóricas relevantes na formação linguística dos alunos do ensino superior e não superior, estratégias, metodologias e práticas de ensino eficazes na educação linguística em diferentes disciplinas e contributos da linguística para o ensino em diferentes disciplinas (no discurso pedagógico-didático, na construção de material didático, nas práticas avaliativas).

Agradecemos às Comissões Científicas do Encontro e do livro que agora se publica a valiosa colaboração: Aldina Marques, Alexandra Guedes Pinto, Alexandra Rodrigues, Ana Cristina Macário Lopes, Ana Lúcia Santos, Ana Luísa Costa, Ana Madeira, Ana Maria Brito, Ângela Carvalho, Antónia Coutinho, António Moreno, António Pais, Armanda Costa, Celda Morgado, Clara Amorim, Cristina Flores, Cristina Martins, Fátima Oliveira, Fernanda Irene Fonseca, Filomena Viegas, Helena Araújo e Sá, Inês Duarte, Isabel Margarida Duarte, Isabel Pereira, Isabel Sebastião, João Veloso, Jorge Pinto, José António Brandão Carvalho, José António Costa, León Acosta, Luís Filipe Barbeiro, Luís Filipe Cunha, Luísa Álvares Pereira, Manuel Célio Conceição, Maria da Graça Pinto, Maria de Lourdes Dionísio, Maria Ellison, Maria João Freitas, Nélia Alexandre, Otilia Sousa, Rogelio Ponce de León Romeo, Rui Ramos e Simone Auf der Maur Tomé. Deixamos ainda uma palavra de agradecimento a todos os que contribuíram para que este Encontro tivesse sido possível: o Centro de Linguística da Universidade do Porto, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a Associação Portuguesa da Linguística, a Porto Editora e os estudantes que colaboraram com a Comissão Organizadora.

Ser professor envolve um conjunto amplo de competências profissionais que não dispensam o conhecimento, a reflexão, a transposição didática e a investigação-ação constantes sobre as aprendizagens que se desejam para os alunos, nem a formação e a informação específica em áreas disciplinares de referência. No caso do professor de Português, em particular, da linguística. Como se pretendia, o 3.º Encontro *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* manteve o diálogo e a interseção de áreas vitais na formação do professor, em geral, e do professor de Português e de outras línguas, em particular, tendo proporcionado encontros de que brotaram projetos no sentido de reforçar uma formação específica no domínio das ciências da linguagem no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

António Leal  
Fátima Oliveira  
Fátima Silva  
Isabel Margarida Duarte  
João Veloso  
Purificação Silvano  
Sónia Valente Rodrigues





# LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA EN LA APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

**RESUMEN:** En este artículo, se parte de los dos conceptos de gramática: como saber interiorizado del funcionamiento de la lengua y como modelo que lo explica y se reflexiona sobre los objetivos de la enseñanza de la gramática. La actividad metalingüística se considera central tanto para la construcción de los conceptos gramaticales que implican un alto grado de abstracción como de la aplicación de este saber a la mejora de los usos. Se defiende la necesidad de dos líneas de programación estrechamente interrelacionadas.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la gramática, actividad metalingüística, conceptos gramaticales, proceso de abstracción

**ABSTRACT:** In this article, we start from two concepts of grammar: as implicit knowledge of how the language works and as model that explains that knowledge and that is reflected on the objectives of grammar teaching. Metalinguistic activity is considered central both for the construction of grammatical concepts that imply a high degree of abstraction and for the application of this knowledge to the improvement of uses. We argue in favour of the need for two closely interrelated programming lines.

**KEYWORDS:** teaching of grammar, metalinguistic activity, grammatical concepts, abstraction process

Dos conceptos clave aparecen en el título de este texto: *aprendizaje de la gramática* y *actividad metalingüística*. Respecto del primero, el aprendizaje

de la gramática exige preguntarse ante todo qué se entiende por gramática. De la respuesta que demos a esta pregunta dependerán los objetivos que su enseñanza se proponga. Respecto de la actividad metalingüística nos preguntaremos qué relación tiene con el aprendizaje de la gramática y de qué forma dicho aprendizaje requiere observación y reflexión. En este texto intentaremos avanzar algunas ideas que permitan acercarnos a las respuestas que estas preguntas nos plantean.

### **1 – ¿Qué entendemos por gramática?**

En casi todos los diccionarios generales y también en los de lingüística el término gramática tiene diversos significados. Los dos principales son:

- 1) conjunto de las estructuras morfosintácticas de una determinada lengua;
- 2) descripción completa de los principios de organización de una lengua desde los puntos de vista fonológico, sintáctico, semántico y léxico.

De acuerdo con el primero de los significados, aprender a hablar una lengua significa aprender, en la interacción con otros hablantes, a combinar los elementos fónicos y morfosintácticos para crear significados, con los cuales nos referimos al mundo y nos comunicamos con los demás. Es lo que ocurre en el aprendizaje de la lengua desde la infancia y lo que ocurre en el aprendizaje por inmersión de una lengua segunda o extranjera. Este es el significado de gramática que se desprende, por ejemplo, de las propuestas de Chomsky y las que dieron soporte a las denominadas aproximaciones comunicativas al aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con el segundo de los significados el término gramática se refiere al modelo (o modelos) que describe de forma sistemática el funcionamiento de una determinada lengua (gramática portuguesa, gramática catalana...), que en general tienen una función bien descriptiva, bien normativa; o a los diversos modelos científicos que intentan explicar estas lenguas y a los principios generales en que se fundamentan (gramática estructural, generativa, cognitiva...).

En este segundo significado, una gramática es un modelo más o menos formalizado que tiende a dar cuenta del funcionamiento de las lenguas. Como tal modelo no es la fotografía de una lengua, sino que es un instrumento construido socialmente (como lo son todos los modelos científicos) para explicar dicho funcionamiento. Por supuesto que cualquier modelo gramatical toma como punto de partida la lengua real, pero no es el correlato directo de ella. Siguiendo a Culioli podemos decir que la lengua es una representación de la realidad y la gramática es una representación de la lengua.

## 2 – ¿Qué entendemos por actividad metalingüística?

Denominamos *actividad metalingüística* a la actividad verbal o no verbal que tiene como referente la misma lengua oral o escrita a la cual toma como objeto de observación, de reflexión y de análisis.

Los humanos paralelamente a la adquisición y al desarrollo del lenguaje adquirimos y desarrollamos la capacidad de hablar sobre la lengua y de elaborar conocimiento sobre ella. Así como la lengua se adquiere participando en intercambios con los individuos que la hablan, también la capacidad de observación, de manipulación y de reflexión sobre ella se desarrolla en esta interacción.

La escuela juega un papel importante en este desarrollo. El aprendizaje de la lectura y la escritura implica que la lengua se exterioriza, se convierte en algo observable que se puede manipular y sobre la cual se habla constantemente en el transcurso de las actividades escolares. El aprendizaje de la gramática debería tener sus raíces en la dicha actividad.

Podemos decir, pues, que la capacidad de tomar la lengua como objeto de observación y de comentario es inherente al mismo uso de la lengua. Es una capacidad humana que tiene su base en la posibilidad de tomar cualquier objeto del mundo como objeto de observación y de análisis y de elaborar conocimiento sobre él. La dificultad del estudio de la lengua es que ésta es a la vez instrumento y objeto de conocimiento.

Las investigaciones y las propuestas teóricas sobre la actividad metalingüística reconocen que ésta se manifiesta de formas diversas (Culioli 1990; Karmilof-Smith 1992; Gombert 1990; Camps & Milian 2000). El trabajo de Camps, Ribas, Milian y Guasch (1997) sobre la interacción de los alumnos en un trabajo de escritura en colaboración identifica tres niveles de manifestación explícita de la actividad metalingüística:

- 1) actividad metalingüística que se hace explícita a través de acciones no verbales sobre los enunciados lingüísticos o en cambios en las propuestas de escritura sin que medie ningún enunciado metalingüístico explícito;
- 2) actividad metalingüística explicitada a través de enunciados metalingüísticos formulados en lenguaje común;
- 3) actividad metalingüística explicitada a través de enunciados formulados en lenguaje gramatical específico.

Esta distinción es crucial para comprender las posibilidades y las limitaciones de una enseñanza gramatical relacionada con los usos verbales. El aprendizaje de la gramática escolar explícita, que pertenecería al tercer nivel de la actividad metalingüística, no se instala en un no saber previo;

bien al contrario, los niños y las niñas son capaces de mucha reflexión sobre la palabra propia y la de los demás y elaboran conceptos espontáneos sobre ella, aunque no utilicen metalenguaje gramatical específico (Camps, Ribas, Milian & Guasch 1997).

### **3 – La construcción de los conceptos gramaticales**

De lo dicho en el apartado anterior se desprende que a través de la actividad metalingüística los hablantes elaboramos conceptos sobre la lengua y lo hacemos de manera espontánea como fruto de nuestras observaciones cotidianas sobre la lengua. Pero aprender la gramática de una lengua implica la sistematización de conceptos a un nivel superior de abstracción. Vigotski habla de conceptos espontáneos y de conceptos científicos. Los *conceptos espontáneos* son propios de las capacidades de conceptualización propiamente humanas y se desarrollan de manera espontánea sin enseñanza específica. Implican un nivel de abstracción bajo, son poco sistemáticos y están relacionados con el contexto de uso y, a menudo, con el contexto en que se han aprendido. Por el contrario, los *conceptos científicos* representan la generalización de la experiencia humana sintetizada en la ciencia. Implican generalización y sistematización y están disponibles para ser aplicados a otros contextos. No son espontáneos, se adquieren de manera consciente y son consecuencia de un aprendizaje teórico; en general requieren enseñanza intencional.

La investigación pone de manifiesto que los conceptos gramaticales del tercer nivel y el de los términos que se asocian a ellos no surgen de manera directa de los enunciados espontáneos. No hay una continuidad de desarrollo entre los distintos niveles, sino que entre los niveles 1) y 2), y el nivel 3) se da un salto cualitativo que tiene relación con la sistematización del conocimiento que requiere el aprendizaje de los conceptos gramaticales. Para que los alumnos aprendan gramática en el sentido de saber sistematizado será necesaria su enseñanza, pero será necesario también el desarrollo de la capacidad metalingüística a través de la observación guiada de cómo funciona la lengua en relación con los significados que produce.

### **4 – Objetivos de enseñanza atendiendo a los dos significados de gramática**

Atendiendo a los dos significados de gramática podemos considerar dos objetivos de su enseñanza: a) aprender a usar las estructuras de una lengua, y b) aprender a explicar su funcionamiento. Nos referiremos a ambos objetivos centrándonos principalmente en los niveles de escolarización obligatoria.

a) *Aprender a usar las estructuras de una lengua*

Cuando niños y niñas empiezan a asistir a la escuela infantil a los tres años son ya bastante eficientes hablando su lengua. Pueden comunicarse con los demás y expresar sus deseos usando estructuras gramaticales bastante complejas. No digamos cuando llegan a primero de primaria en que en su lenguaje aparecen oraciones compuestas, subjuntivos, etc. ¿Por qué, pues, podemos y debemos hablar de enseñar gramática en este sentido?

Para responder a esta cuestión es necesario considerar que la lengua es un instrumento que se usa en situaciones muy diversas y que elegimos las formas que utilizamos en función de cada situación. Los niños y niñas que llegan a la escuela son capaces de comunicarse en situaciones cotidianas, pero, como muestran los estudios del desarrollo del lenguaje infantil hay muchos aspectos de la sintaxis de una lengua que no dominan. La escuela deberá facilitarles el acceso a dichas estructuras que, además, serán frecuentes en el lenguaje escrito al cual accederán en estos años escolares<sup>1</sup>. El aprendizaje de la lectura y la escritura lleva aparejada una intensa actividad metalingüística, que se hace especialmente significativa cuando se deja a los escolares usar la lengua escrita desde los inicios y se promueve la reflexión verbal sobre ella. Veamos un ejemplo de reflexión de un niño de primer ciclo de primaria:

Martí: mi nombre lleva un acento como esta palabra ¿sabes qué he descubierto?

Rosa: no, dime.

Martí: que solo las vocales llevan acentos, las otras letras, no.

Conversación con la maestra. Ciclo inicial. (Gil & Bigas 2014)

Pero la necesidad de enseñar estructuras complejas de la lengua no se limita a estos primeros años. Ejercicios como el que sigue es un ejemplo de los que ayudan a mejorar la escritura y a observar los cambios que se pueden efectuar en un texto:

Escribir con el menor número de frases posible

*Una serpiente entra en una casa. La serpiente ve un pájaro dentro de una jaula. La serpiente entra en la jaula por entre los barrotes. La serpiente se come al pájaro. La serpiente con el pájaro en la barriga no puede salir de la jaula. Entra el dueño de la casa y encuentra a la serpiente dentro de la jaula.*

Gali (1934)

<sup>1</sup> Para una aproximación teórico-práctica a este tema puede ser útil consultar Camps (1986).

A lo largo de la escolaridad la lectura y la escritura exigen el dominio de textos cada vez más complejos y diversificados. Las situaciones de comunicación son en gran parte recurrentes: situaciones de vida cotidiana, académicas, científicas, políticas, legales, etc. Por este motivo en los textos (en sentido amplio: orales y escritos) tienden a aparecer construcciones que aprendemos a usar en los diferentes contextos. Bajtin habla de *géneros discursivos*.

Los géneros discursivos escritos tienen características comunicativas propias: los interlocutores no comparten el mismo contexto situacional, por lo tanto el escritor debe anticipar los conocimientos previos del lector, debe también utilizar un lenguaje que comunique sus estados de ánimo y prever los que desencadenará en el lector. Así como en la comunicación cara a cara el receptor puede dar su respuesta de forma inmediata, en la comunicación diferida, como es la escritura, ello no es posible. Algo parecido ocurre también en la comunicación oral formal. Hay construcciones sintácticas complejas que son frecuentes en la lengua escrita, pero no en la oral coloquial y algunas lo son de determinados géneros discursivos (la relación entre los tiempos verbales del pasado en la narración, las subordinadas adversativas y consecutivas en la argumentación, la referencia pronominal, las nominalizaciones, etc.). Así pues, durante toda la escolaridad obligatoria habrá que atender a la necesidad de los escolares de avanzar en el dominio de las estructuras complejas de la lengua.

#### *b) Aprender el sistema básico de organización de una lengua*

El segundo significado de gramática nos lleva a considerar la lengua desde el punto de vista de la organización de sus elementos a partir de modelos que intentan describirla o explicarla. Podríamos preguntarnos si es necesario enseñar gramática entendida de esta forma. Algunas aproximaciones a la enseñanza de la lengua (por ejemplo, en los currículos ingleses del año; en el currículo catalán de primaria, entre otros) han negado la necesidad de este tipo de contenidos. En el momento actual, sin embargo, se han constatado las dificultades de aprendizaje de muchos aspectos de los usos verbales si no se tiene ningún conocimiento sistemático de la gramática de la lengua propia (por ejemplo, en el aprendizaje de otras lenguas, en la revisión de textos, etc.). Los nuevos currículos vuelven a considerar esta necesidad.

Una cuestión discutida en el momento actual se refiere al modelo gramatical que se toma como punto de referencia para la enseñanza en los niveles de la educación obligatoria. Se plantea la necesidad de un modelo acorde con las necesidades de cualquier ciudadano no especialista que le permita un uso informado, reflexivo y consciente de la lengua, el uso de instrumentos como diccionarios de todo tipo, libros de estilo, el acceso y

aprendizaje de nuevas lenguas, etc. En el trabajo de investigación del grupo GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) abogamos por un modelo gramatical que tome en consideración además de los aspectos formales, los aspectos semánticos y pragmáticos que inciden en la organización sintáctica de la lengua.

### 5 – Aprender gramática, un proceso de abstracción

Decíamos que la construcción de conceptos gramaticales sistematizados no se desprende directamente de los usos verbales ni de las observaciones esporádicas a que dan lugar. El aprendizaje de la gramática en el segundo de sus significados implica un nivel de abstracción alto que requiere ser guiado.

Podríamos representar este proceso con el siguiente esquema:

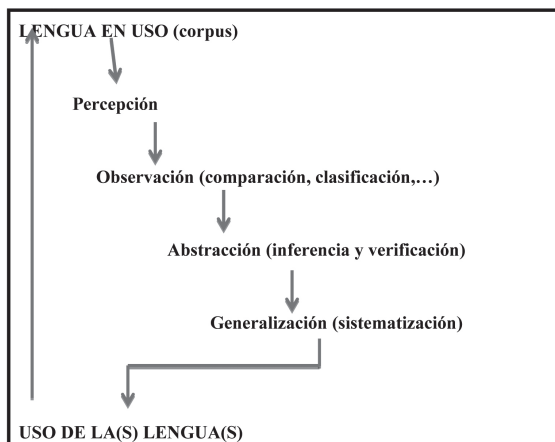


FIGURA 1 - El proceso de abstracción (a partir de Barth, 1987)

El punto de partida de un proceso de abstracción es la lengua en uso. Eso no significa que el material del cual se parte sea cualquier producción verbal, cualquier texto. Para poder percibir algún fenómeno hay que delimitar el objeto. Se puede partir de un corpus determinado de enunciados, de problemas seleccionados en los mismos textos de los alumnos, del contraste entre pares mínimos, etc. El primer paso será percibir un fenómeno, por ejemplo, los verbos en una narración, las formas de referirse a un objeto, etc. Uno de los pasos decisivos será la observación del comportamiento de un determinado elemento a través de diversas operaciones como la comparación, la clasificación, la elisión, el cambio de orden, etc. Esta observación puede llevar a un primer nivel de abstracción a través de una caracterización del objeto, es decir, a una primera definición. La observación



nos servirá para verificar si los criterios utilizados son aplicables a otros casos y así llegaremos a la generalización y finalmente a la sistematización en relación con otras categorías gramaticales (V. fig. 2). El conocimiento sistematizado será un instrumento útil para progresar en un uso reflexivo de las lenguas.

El trabajo de observación es la base para llevar a cabo los procesos de abstracción. Se lleva a cabo mediante operaciones diversas sobre textos o enunciados las cuales permiten observar que cambios de significado o de situación potencial de uso se producen al cambiar algunas de las formas lingüísticas o, al revés, que formas son necesarias para producir determinados significados en contextos diversos

Incluir o insertar,	componer textos o frases
sustituir,	segmentar,
suprimir,	recomponer,
completar,	cambiar de orden
ampliar,	clasificar,
relacionar,	reconocer,
comparar,	etc.

FIGURA 2 - Operaciones útiles en los procesos de observación de los fenómenos lingüísticos

## 6 – Hablar para aprender gramática<sup>2</sup>

Las operaciones que ayudan a pasar del uso a la abstracción requieren hablar sobre los fenómenos que se observan. No las pueden llevar a cabo los alumnos solos. En primer lugar, se requiere la guía del docente que orienta la mirada hacia los fenómenos pertinentes; en segundo lugar, es necesario que los alumnos hablen entre ellos, discutan las soluciones posibles, aprendan a razonar sus propuestas y resuelvan los problemas que se plantean. Seguimos de nuevo a Vygotski que defiende la necesidad de la interacción social para que el pensamiento acabe interiorizándose, es decir que pueda convertirse en diálogo interior.

Observemos la capacidad que tienen unos alumnos de 7 años. La maestra ha preguntado: ¿cuándo pasa esto? La reflexión oral de los alumnos les lleva a definir muy claramente uno de los valores del tiempo presente más allá del concepto simplificado que se da a menudo relacionándolo con el «ahora»:

Maestra: ¿Cuándo pasa esto?

M.: Siempre, porque la lagartija...

E.: Bueno, es que no pasa, porque siempre es un reptil.

M.: Todas las lagartijas son reptiles.

<sup>2</sup> Marta Milian (2005), Xavier Fontich (2006).

Mestra: ¿Y qué quieres decir que no pasa, Ester?  
 E.: Bueno, es que no... bueno..., espera!  
 M.: Todas las lagartijas, es que..., son, es que no lo sé...  
 Mestra: Cuesta decir cuando pasa, ¿verdad?  
 E.: Sí, porque es un reptil...  
 Mestra: Que pertenece a la familia de los lacértidos...  
 E.: es que... es que... cuando pasa no lo sé, no se puede responder, esta pregunta, porque esto, es que no... **no pasa, es siempre.**

Casas (2012)

Observar i discutir los distintos significados que el artículo o su ausencia produce en una frase permite ver que esta categoría no tiene únicamente un papel formal, sino que aporta significado a los sintagmas en que aparece.

*Compra pan*

*Compra **el** pan*

*Compra **un** pan*

Distinguir la función especificativa del adjetivo en los pares mínimos permite ir más allá de la frecuente definición escolar del adjetivo como “aquella palabra que indica la cualidad del nombre”

Sobre el adjetivo:

*Me gustan las novelas*

*Me gustan las novelas policíacas*

*Los coches van muy bien para circular por la ciudad*

*Los coches eléctricos van muy bien para circular por la ciudad*

Discutir en grupo por qué en unas de las frases que siguen se usa el indicativo y en otras el subjuntivo permite acercarse de manera razonada al significado que aportan los modos del verbo:

***Hará** frío*

*No **hará** frío*

*Seguro que **hará** frío*

*Quizás **haga** frío*

*Es posible que **haga** frío*

*Ojalá **haga** frío*

*Dudo que **haga** frío*

## 7 – El lugar de la enseñanza de la gramática en el aula

A lo largo de este texto hemos apuntado dos ideas que podrían parecer contradictorias. Por un lado, decíamos que del uso de la lengua no se deriva directamente el aprendizaje gramatical en el sentido de elaborar los conceptos básicos para referirse a los hechos lingüísticos y poder reflexionar de forma efectiva sobre ellos. Aprender conceptos gramaticales implica abstracción a un nivel que permita la generalización y la sistematización. Más adelante afirmábamos que los procesos de abstracción debían partir

de la lengua en uso, pero los ejemplos que dábamos partían de ejemplos o corpus de ejemplos seleccionados para guiar la observación. La aparente contradicción puede quedar superada por el modelo que proponemos: una doble vía de trabajo de lengua y sobre la lengua en el aula que se representa en la figura 3.

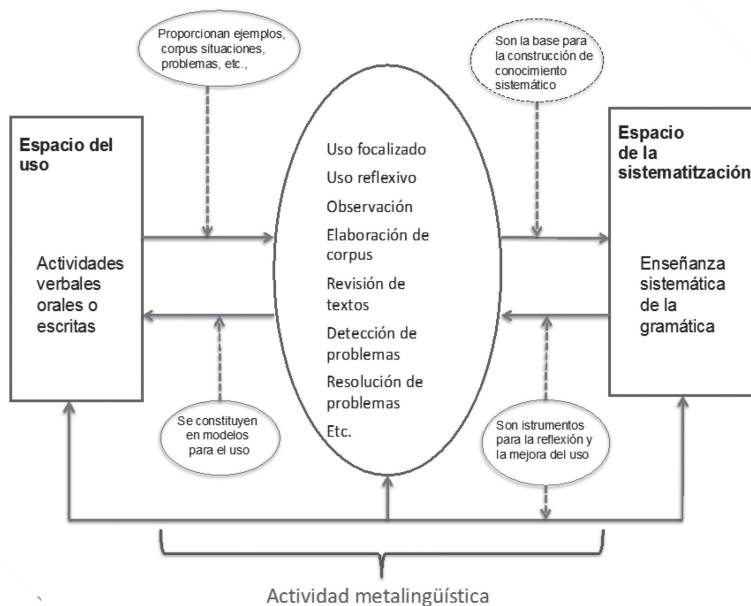


FIGURA3 - El lugar de la enseñanza de la gramática

Dos son los espacios de trabajo de y sobre la lengua:

- el espacio del uso, es decir aquel en el que los alumnos llevan a cabo actividades verbales relacionadas con la diversidad de géneros discursivos orales o escritos;
- el espacio de la sistematización en el que se planifica el aprendizaje de los aspectos sistemáticos especialmente de los morfosintácticos. Para que los contenidos de este espacio lleguen a ser significativos para los estudiantes deben ser coherentes. No pueden ser un conjunto de conocimientos no sistematizado.

Ambos espacios se interconectan. Por un lado, el uso de la lengua proporciona ejemplos, corpus de problemas en los textos que hay que aprender

a resolver, etc. Por otro lado, a través de la enseñanza de la gramática se elaboran instrumentos conceptuales para poder actuar y resolver problemas planteados. Sirviendo de enlace entre ambos se plantean situaciones que por un lado han surgido del espacio de uso y por el otro pueden servir de base para los procesos de abstracción de que hablábamos más arriba: uso focalizado y reflexivo de determinadas estructuras, observación de estructuras y formas que aparecen en textos, elaboración de corpus, revisión de textos propios o de compañeros, detección y resolución de problemas, etc. El uso del artículo puede servir de ejemplo. Si partimos de una pequeña observación como la que planteábamos los alumnos se darán cuenta de que usar uno u otro artículo no tiene nada de aleatorio. Se puede pasar luego a la observación de su uso en los cuentos populares en los que cuando se introduce un nuevo personaje se utiliza generalmente el artículo indeterminado (había una vez **una** princesa que...) y se usa el determinado cuando nos referimos a él a lo largo del cuento (...Un día **la** princesa). Más adelante podrán constatar el uso del artículo determinado en la descripción de situaciones que suponen un marco compartido entre el escritor y el lector (Entramos en una cafetería; **el** camarero se acercó...).

La pregunta podría ser por dónde empezamos: ¿Hay que aprender primero gramática y luego ya escribiremos? Hacer esto sería un grave error porque la gramática sistematizada se vería alejada de la realidad del discurso. Planteamos la interrelación como una relación en espiral en que los problemas y observaciones que surgen en uno buscan respuesta en el otro en un ir y venir constante entre ambos.

La actividad metalingüística es inherente al trabajo de y sobre la lengua y es la condición necesaria para que el uso reflexivo de la lengua llegue a ser posible.

### **7 – A modo de conclusión: cinco puntos en que basar la enseñanza de la gramática**

1. Los contenidos de aprendizaje y los objetivos que se persiguen deben ser explícitos para que los alumnos puedan desarrollar estrategias de apropiación.
2. Debe basarse en la actividad de los alumnos sobre los objetos lingüísticos.
3. Debe propiciar la reflexión compartida a través del diálogo entre los participantes en la situación didáctica.
4. El proceso de aprendizaje debe permitir la relación entre uso y sistematización: partir de la observación para llegar a la generalización.
5. Los conocimientos deben integrarse en un marco que haga explícita la relaciones entre ellos.

## REFERÈNCIAS

- Barth, B.-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Camps, A. 1986. *La gramàtica a l'escola bàsica*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A.; Milian, M. 2000. Metalinguistic activity in learning to write (cap. introductorio). In: Camps, A.; Milian, M. (Eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.
- Camps, A.; Ribas, T.; Guasch, O.; Milian, M. 2000. Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. En Camps, A.; Milian, M. (Eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 103-124.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. 2005. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Biblioteca Articles, 146. Barcelona: Ed. Graó.
- Camps, A. Ribas, T., Milian, M. & Guasch, O. 1997. Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles* 11:13-21
- Casas, M. 2012. *La construcció del coneixement sobre el verb en alumnes de 3r i 6è d'educació primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua.
- Culioli, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Fontich, X. 2006. *Hablar y escribir para aprender gramàtica*. Cuadernos de educación, 50. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori Ed.
- Galí, A. 1934. *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Publicacions de l'A.P. de l'E.C. Editorial Pedagògica
- Gil, R.M.; Bigas, M. 2014. The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In: Ribas, T.; Fontich, X.; Guasch, O. (Eds.) *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Bruxelles: Peter Lang, 25-41.
- Gombert, J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Milian, M. 2005. Parlar per “fer gramàtica”. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 37: 11-30.
- Vygotsky, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR: ENTRE LAS TEORIAS Y LAS PRÁCTICAS, LOS MODELOS

**RESUMEN:** Este artículo retoma una parte de los contenidos de mi conferencia dada en el encuentro organizado por el Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto los 7 y 8 de septiembre de 2017 en la Facultad de Letras de dicha Universidad. El título del artículo alude al tema del encuentro, “A Linguística na Formação do Professor. Das teorias às práticas”, marcando claramente al mismo tiempo la diferencia de enfoque y de perspectiva epistemológica, y por lo tanto de estrategia: de la formación del profesor de lenguas-culturas se debe encargar su propia disciplina, que es la didáctica de las lenguas culturas; el centro de gravedad de la disciplina, y por lo tanto de la formación profesional correspondiente, no son ni las teorías –sean cognitivas, lingüísticas o pedagógicas–, tampoco las prácticas, sino los modelos didácticos.

**PALABRAS CLAVE:** epistemología, modelo, práctica, teoría, formación

**ABSTRACT:** This paper takes up part of the contents of my lecture during the meeting organized by the Centre for Linguistics of the University of Porto on 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> September 2017 at the Faculty of Arts and Humanities of University of Porto. The title of the paper refers to the topic of the meeting, *Linguistics in Teacher Training. From theories to practices*, establishing at the same time a clear difference of its approach and epistemological perspective, and therefore of strategy. In fact, I assume that the training of the teacher of languages-cultures must be assigned to its specific discipline, which is the didactics of the languages-cultures. The gravity center of this discipline, and therefore of the corresponding professional training, are

neither the theories - whether cognitive, linguistic or pedagogical -, nor the practices, but the didactic models.

**KEYWORDS:** epistemology, model, practice, theory, training

Este artículo retoma una parte de los contenidos de mi conferencia dada en el encuentro organizado por el Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto los 7 y 8 de septiembre de 2017 en la Facultad de Letras de dicha Universidad. El título del artículo alude al tema del encuentro, “A Linguística na Formação do Professor. Das teorias às práticas”, marcando claramente al mismo tiempo la diferencia de enfoque y de perspectiva epistemológica, y por lo tanto de estrategia: de la formación del profesor de lenguas-culturas se debe encargar su propia disciplina, que es la didáctica de las lenguas culturas; el centro de gravedad de la disciplina, y por lo tanto de la formación profesional correspondiente, no son ni las *teorías* –sean cognitivas, lingüísticas o pedagógicas–, tampoco las prácticas, sino los *modelos* didácticos.

El cuadro siguiente presenta de manera abstracta la oposición entre los conceptos de “teoría” y de “modelo” tal como la podemos sintetizar a partir de la *Introducción al pragmatismo* del mayor representante de la corriente llamada “pragmatista” anglosajona (Rorty (trad. francesa 1995)):

	<b>La epistemología aplicacionista</b>	<b>La epistemología pragmatista</b>
<b>Concepto clave</b>	<i>la teoría</i>	<i>el modelo</i>
<i>Proyecto científico</i>	comprender y describir la realidad	llegar a “la explicación más eficaz posible de un conjunto de informaciones ampliado al máximo”
<i>Concepción del conocimiento</i>	el conocimiento como representación de la realidad	el conocimiento como confrontación con la realidad, “el hecho de tener que ver con ella”
<i>Criterios de lo verdadero</i>	la correspondencia con la realidad	-la pertinencia y la eficacia del proyecto en su contexto -el acuerdo intersubjetivo
<i>Concepción de la relación teoría-práctica</i>	la práctica como el resultado de una descomposición de la teoría	la teoría como un auxiliar de la práctica

CUADRO 1 - La epistemología aplicacionista y la epistemología pragmatista

El objeto de la didáctica de las lenguas-culturas es la descripción, el análisis y mejoramiento de la relación entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de una lengua-cultura; de modo que lo que interesa a sus investigadores, por ejemplo, no son las *teorías* cognitivas en sí, sino los *modelos* cognitivos. Estos son los esquemas mentales que conforman las concepciones comunes que tienen que compartir el profesor y sus alumnos en cuanto a los mecanismos cognitivos de aprendizaje, para que los métodos de enseñanza y de aprendizaje se articulen unos a otros de manera eficaz.

El segundo cuadro siguiente ilustra de manera concreta cómo funcionaron en el pasado y siguen funcionando hoy en día, de manera diferente, las teorías y los modelos en mi disciplina:

	1	2	3	4	5	6	7
Modelo de referencia	<b>recepción</b>	<b>impregnación</b>	<b>activación</b>	<b>reacción</b>	<b>interacción</b>	<b>construcción</b>	<b>acción</b>
Postulado cognitivo	el alumno aprende por asimilación directa del saber preparado y transmitido por el profesor o el material didáctico	el alumno aprende por contacto intensivo con la lengua extranjera	el alumno aprende reaccionando o a las consignas y preguntas del profesor	el alumno aprende reaccionando a los estímulos verbales de los ejercicios estructurales	el alumno aprende por medio de intercambios lingüísticos	el alumno aprende construyendo personalmente su propio saber por medio de ensayos-errores	el alumno aprende realizando acciones sociales
Sistema de referencia	pedagogía tradicional	baño lingüístico	métodos directos y activos	metodología audio-oral	enfoque comunicativo	cognitivismo	perspectiva orientada a la acción social
Consigna principal del profesor	estar atento en clase	multiplicar en clase y fuera de clase las oportunidades de estar en contacto con la lengua	participar en clase	ejercitarse de manera intensiva	comunicar en clase de manera auténtica o simulada	producir enunciados y verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua	cooperar y colaborar en la concepción, realización y evaluación de proyectos colectivos

CUADRO 2 - Evolución histórica de los modelos cognitivos de relación enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup>

Algunos epistemólogos consideran que los modelos se originan siempre en las teorías. Pero eso no es cierto : lo que muestra la evolución histórica de los modelos cognitivos de relación enseñanza-aprendizaje en la didáctica de las lenguas-culturas, es que se da una sucesión de modelos de orígenes diferentes :

– origen *ideológico-sociológico*, en el caso del modelo tradicional de la recepción, o de la “transmisión” si se adopta la perspectiva de la enseñanza; este modelo, en efecto, no es más que la versión pedagógica del sistema jerárquico que domina hasta finales del siglo XIX en todos los ámbitos de la sociedad de la época, tanto religioso como político;

– *origen empírico*, en el caso del modelo de la impregnación, llamado “método materno” o “método natural” a finales del siglo XIX; se llamó más tarde el modelo del “baño lingüístico”, metáfora que se vuelve a encontrar

<sup>1</sup> La versión francesa de este modelo está disponible con comentarios y referencias bibliográficas en mi sitio web personal (PUREN 016).



en los famosos “programas de inmersión” en Canadá durante los años 1960-1970, para la enseñanza escolar del francés a los alumnos anglófonos;

– *origen pedagógico*, en el caso del modelo de la activación, que aparece a partir de finales del siglo XIX, como aplicación de los llamados “métodos activos”, es decir en base a una concepción del aprendizaje que exige, como escribió Gabriel COMPAYRÉ en su *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIIe siècle (1880)*, que el alumno “mezcle su propia acción con la del maestro que le enseña”<sup>2</sup>;

– *origen científico*, en el caso del modelo de la reacción, basado en la teoría behaviorista;

– *origen empírico*, de nuevo, en el caso del modelo de la interacción del enfoque comunicativo, basado en el postulado que se aprende a comunicar principalmente comunicando;

– *origen científico*, de nuevo, en el caso del modelo de la construcción, basado en la teoría constructivista, y su variante socio-constructivista;

– *origen empírico-pedagógico*, en el caso del modelo de la acción, que aparece últimamente con la actual perspectiva accional esbozada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, 2001)*, basado en el postulado que se aprende una lengua actuando en esa lengua, e inspirándose en la pedagogía de proyectos, que se elaboró en el pasado a partir de ese mismo postulado.<sup>3</sup>

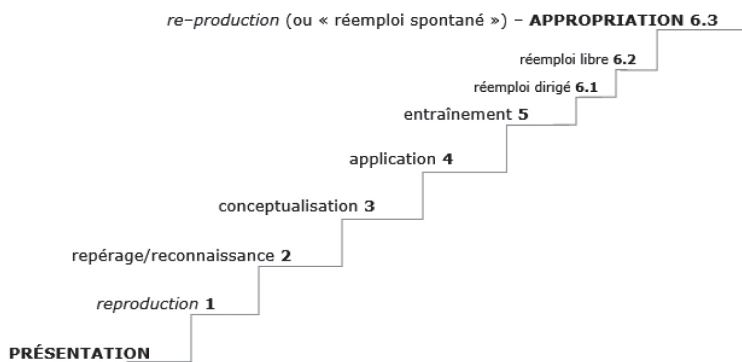
Lo que caracteriza un “modelo” en didáctica es su carácter a la vez de *oposición y complementariedad* con los demás modelos disponibles : varias consignas del profesor (cf. cuadro anterior, línea de abajo) corresponden a teorías cognitivas incompatibles (así, uno no puede defender a la vez la teoría behaviorista y la teoría constructivista), pero todas las consignas son válidas y necesarias, porque cada una de ellas será la más adecuada en tal o cual momento: el problema, en didáctica, no es saber qué modelo es el mejor, sino cuál de los modelos es más pertinente y por lo tanto más eficaz en qué momento.

Pasa lo mismo con las diferentes teorías lingüísticas: excepto en el corto período de los años 1950-1960 en el que distribucionalismo, aliado al behaviorismo, impuso con el ejercicio estructural un solo tipo de ejercitación y una sola gramática, los autores de manuales de lengua siempre han combinado las diferentes gramáticas según y conforme se hacían disponibles,

<sup>2</sup> « L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. » (p. 383)

<sup>3</sup> Cf. Las propuestas pedagógicas de John Dewey, Ovide Decroly, Célestin Freinet,... (ver PUREN 2017c). En la sección “Textos en español” de mi sitio web personal ([www.christianpuren.com/textos-en-español/](http://www.christianpuren.com/textos-en-español/)) están disponibles varios artículos sobre esta última orientación metodológica global en la didáctica de las lenguas-culturas. Ver por ejemplo PUREN 2004b-es, 2008-es y 2009b-es.

en tanto modelos complementarios: “tradicional” (*i.e.* morfosintáctica y nocional), textual, estructural, nociofuncional, discursiva, “transitoria” (*i.e.* la gramática mental transitoria de cada alumno en constante evolución, su “interlengua”), últimamente de géneros textuales; y el procedimiento de enseñanza aprendizaje gramatical más utilizado desde principios del siglo XX en la enseñanza escolar, en el que la progresión debe ser muy lenta y progresiva, combina diferentes tipos de ejercicios en un solo modelo global pero ecléctico –o mejor dicho *complejo*– desde el punto de los modelos cognitivos implicados:<sup>4</sup>



Igual pasa en didáctica con las teorías pedagógicas –si es que se puede hablar de verdaderas “teorías” en ese caso, y de verdaderas “ciencias” de la educación... Concretamente, en las clases, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje se gestionan de manera muy empírica en base a un modelo complejo que integra todos los posicionamientos posibles entre los dos procesos –desde la enseñanza más directiva hasta el aprendizaje más autónomo–, así como todos los modos posibles de relación entre ellos: ver Anexo 1. En un ensayo de 2015 titulado *Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-culturas* (2015a-es), muestro por una parte que el sistema general de la investigación en esa disciplina<sup>5</sup> tiene entradas múltiples: teóricas, claro, pero también empíricas, metodológicas, tecnológicas y sociales; y por otra parte, que no puede haber relación teoría-práctica sin la mediación del modelo. *Na formação do professor de língua-cultura, em linguística como em outras ciências ou disciplinas colaborativas, não há passagem direta das teorias às práticas.*

<sup>4</sup> Presento y comento detalladamente este modelo en un artículo (en francés) de 2016(d). Dejo en este esquema los términos en francés, ya que son transparentes para lectores hispanófonos o lusófonos.

<sup>5</sup> Ver en el Anexo 2 la reproducción del esquema correspondiente.

## REFERENCIAS

Compayré, G. 1880. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Hachette. 2<sup>e</sup> éd.

Morin, E. 1991. De la complexité : complexus. In: F. F. Soulié (dir.). *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*. Paris: Seuil, 283-296.

Puren, C. 2018. Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues. Disponible en: [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/).

Puren, C. S/d. Un « méta-modèle » complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées. Disponible en: [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/).

Puren, C. 2004. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*. 1: 31-36. Disponible en: [www.christianpuren.com/mes-travaux/2004b-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004b-es/).

Puren, C. 2008. Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. In: A. S. Cabrerizo (coord.). *Interculturals/ Translitteraturas*. Madrid: Arcos Libros, 153-278. Disponible en: [www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e-es/).

Puren, C. 2009. Variaciones sobre la perspectiva del actuar social en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras. In: E. Rosen (coord.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: CLE international-FIPF, 154-167. Disponible en: [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b-es/).

Puren, C. 2015. Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-culturas. Ensayo a partir de un artículo de Albert David: 'La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?'. *Polifonías*. 6: 15-99. Disponible en: [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a-es/).

Puren, C. 2016. La procédure standard d'exercisation en langue. Disponible en: [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/).

Puren, C. 2017. Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles. Disponible en: [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/).

Richterich, R. 1992. Créer d'autres espaces et d'autres temps. *Le Français dans le Monde*. 252: 41-46.

Rorty, R. 1995. *Introduction au pragmatisme. L'espoir au lieu du savoir*.

## ANEXO 1

### MODELO COMPLEJO DE RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

métodos de enseñanza		métodos de aprendizaje		
<p><b>hacer aprender</b></p> <p>el profesor <i>impone</i> sus métodos de enseñanza (metodología constituida de referencia, tipos y hábitos de enseñanza)</p>	<p><b>enseñar a aprender</b></p> <p>el profesor <i>gestiona</i> conjuntamente con los alumnos el contacto entre los métodos de aprendizaje y sus métodos de enseñanza</p>	<p><b>enseñar a aprender a aprender<sup>6</sup></b></p> <p>el profesor <i>propone</i> métodos de aprendizaje diferenciados</p>	<p><b>ayudar el aprender a aprender</b></p> <p>el profesor <i>ayuda</i> a cada alumno a adquirir unos métodos individuales de aprendizaje</p>	<p><b>dejar aprender</b></p> <p>el profesor <i>deja</i> a los alumnos implementar los métodos de aprendizaje que corresponden a su tipo individual y a sus hábitos individuales de aprendizaje</p>

#### 1. El continuum: $x \leftrightarrow y$

El profesor tiene que dominar cada uno de esos posicionamientos porque todas pueden ser necesarias: a los alumnos menos adelantados y/o menos motivados les hace falta un proceso de enseñanza estructurado y relativamente directivo; a la inversa, lo mejor que pueda hacer un profesor con los alumnos que quieren y saben cómo trabajar eficazmente será dejarlos utilizar sus propios métodos.

#### 2. La oposición: $x \rightarrow \leftarrow y$

En cierta medida, los métodos de enseñanza pueden dificultar la elaboración por los alumnos de sus propios métodos de aprendizaje.

<sup>6</sup> Expresión propuesta por el especialista en didáctica de lenguas-culturas René RICHTERICH, en un artículo de 1992, para definir el punto de equilibrio ideal, según pensaba, entre los dos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

**3. La evolución:**  $x \rightarrow y$ 

El proyecto fundamental de todo profesor es enseñar a aprender, hacer a sus alumnos cada vez más autónomos, es decir hacer que los métodos de enseñanza sean reemplazados progresivamente por los métodos de aprendizaje

**4. El contacto:**  $x [-] y$ 

El contacto entre los métodos de enseñanza y los métodos de aprendizaje genera un fenómeno que se podrían llamar “intermetodológico”, comparable con el “intercultural” (producido por el contacto entre la cultura del alumno y la cultura extranjera) y con la “interlengua” (causado por el contacto, en la mente del alumno, entre su lengua materna y la lengua extranjera): el alumno conserva ciertos elementos de su metodología personal de aprendizaje, asimila unos elementos de la metodología de enseñanza y también articula, combina unos elementos de una y otra metodología.

**5. La dialógica:**<sup>7</sup>  $x \rightarrow y$ 

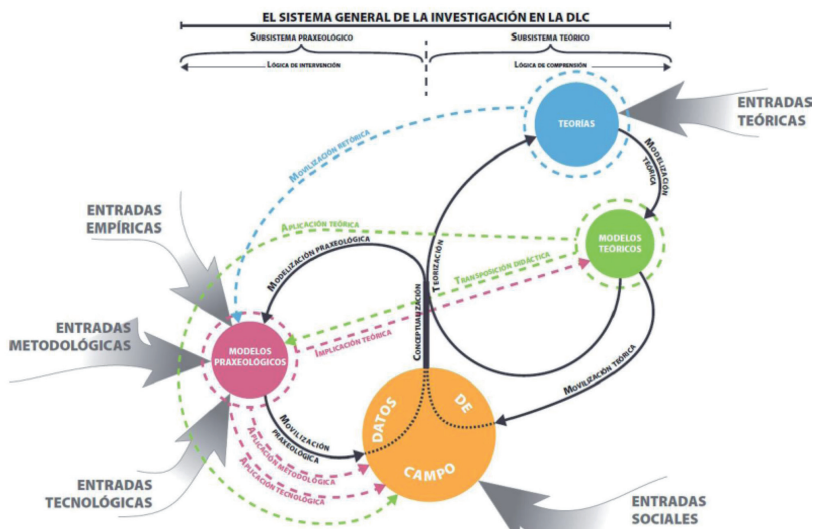
Los métodos de enseñanza producen un efecto sobre los métodos de aprendizaje; a su vez, el profesor tiene en cuenta estos últimos en sus métodos de enseñanza, y así sucesivamente (“lógica recursiva”).

**6) La instrumentalización:**  $x ]- y$ 

El alumno utiliza conscientemente unos elementos de su metodología personal, o, por el contrario, unos elementos directamente importados de la metodología del profesor, según le conviene. Por ejemplo, cuando empieza a leer un texto en casa, busca en seguida en un diccionario todas las palabras desconocidas (método analítico e indirecto); para la misma tarea, en clase, se esforzará al contrario en hacer hipótesis sobre el sentido general a partir de la identificación de las palabras claves (método sintético y directo), porque sabe que es lo que exige y espera el profesor.

<sup>7</sup> “El principio dialógico consiste en combinar de modo complementario unas nociones que, tomadas en su sentido absoluto, serían antagonistas y se rechazarían unas a otras” (Edgar MORIN 1991, p. 292).

## ANEXO 2



PUREN 2015a-es, p. 48



# REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

**RESUMO:** Pretendo, neste trabalho, retomar uma reflexão sobre a importância dos conhecimentos sobre variação e mudança linguísticas na formação de professores de língua materna, partindo do princípio de que os saberes científicos são pressupostos da prática pedagógico-didática. Nesta perspetiva, sublinharei a relevância informativa e formativa dos conhecimentos sobre variação e mudança linguísticas para atingir metas e realizar objetivos relacionados com o ensino da variação da língua e da sua origem e evolução.

A compreensão dos fenómenos de variação e mudança permite a consciencialização do fluir da língua no tempo e contribui para a compreensão de que a variação de uma língua é uma dimensão intrínseca e consubstancial do seu funcionamento e da sua historicidade. Os traços de sincronias do passado são fruto de uma configuração linguística e referencial diferentes, transversais a todos os níveis de análise: a nível da fonética, da morfologia, do léxico, mas também da conetividade sequencial e da ordem sintática.

Acresce ainda considerar a inseparabilidade entre o texto e o seu contexto: o sentido do texto antigo depende de referentes contextuais que se alteraram substancialmente e é preciso ter consciência dessa alteração. A partir da análise de fenómenos da história do português, tentarei, portanto, demonstrar a inseparabilidade entre as dimensões informativa e formativa da reflexão sobre variação e mudança linguísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** História do Português, ensino da língua materna, variação linguística



**ABSTRACT:** In this paper, I intend to return to a reflection on the importance of knowledge about linguistic variation and change in the training of native language teachers, assuming that scientific knowledge is a presupposition of pedagogical-didactic practice. From this perspective, I will underline the informative and formative relevance of knowledge about language variation and change in order to achieve goals and accomplish objectives related to the teaching of language variation and its origin and evolution.

Understanding the phenomena of variation and change allows awareness of the flow of language over time and contributes to the understanding that the variation of a language is an intrinsic and consubstantial dimension of its functioning and its historicity. Synchrony traces of the past are the result of a different linguistic and referential configuration, transversally at all levels of analysis: in phonics, morphology, lexicon, but also in sequential connectivity and syntactic order.

In addition, the inseparability between the text and its context must be considered: the meaning of the old text depends on contextual referents that have changed substantially and it is necessary to be aware of this change. From the analysis of phenomena in the history of Portuguese, I will attempt to demonstrate the inseparability between the informative and formative dimensions of reflection on linguistic variation and change.

**KEYWORDS:** portuguese history, mother tongue teaching, linguistic variation

## 1 – Introdução

Pretendo, neste trabalho, retomar uma reflexão (cf. Barros 1997) sobre a importância dos conhecimentos sobre variação e mudança linguísticas na formação de professores de língua materna, partindo do princípio de que os saberes científicos são inerentes à condição de se ser professor, são pressupostos da prática pedagógico-didática. Não se pode conceber uma adequada prática pedagógica sem um conhecimento profundo do objeto de ensino. Nesta perspectiva, sublinharei a relevância informativa e formativa dos conhecimentos sobre variação e mudança linguísticas para atingir metas e realizar objetivos relacionados com o ensino da variação da língua e da sua origem e evolução.

Começando pela dimensão informativa: são diversos os objetivos e conteúdos programáticos do ensino da língua materna que estão diretamente relacionados com a variação da língua, sendo referidos explicitamente aspetos como a origem e a evolução da língua postos em evidência pelo

estudo de textos da produção literária e cultural de períodos históricos do passado.

Mas, para além desta dimensão informativa, é muito relevante o papel formativo do estudo da História da Língua: a compreensão dos fenómenos de variação e mudança permite a consciencialização do fluir da língua no tempo e contribui para a compreensão de que a variação de uma língua é uma dimensão intrínseca e consubstancial do seu funcionamento e da sua historicidade. Tal consciencialização implica: o conhecimento da evolução linguística; a compreensão de fenómenos concretos dessa evolução; a consideração das fases de expansão/propagação das mudanças; a regularidade da variação. Conjugando esta perspetiva formativa com a perspetiva informativa, o estudo histórico da língua conduz ao conhecimento de fenómenos específicos de variação histórica, determinados do ponto de vista espacial e temporal – os que concernem à Língua Portuguesa – tendo como consequência um melhor conhecimento dessa língua nos seus diferentes períodos.

A fundamentação teórica deverá ser sempre a base de uma prática pedagógica reflexiva. Vou referir alguns aspetos concretos que são afetados pela aquisição de competências relacionadas com uma formação no âmbito da linguística da variação e mudança. Uma formação que confere ao professor de língua materna uma capacidade de tratamento crítico do testemunho, particularmente de sincronias do passado – o estudo de textos do passado; que apura a sua sensibilidade a tradições discursivas diferentes, a tipologias diversificadas dos textos/discursos; que desenvolve a sua capacidade de perspetivar as irregularidades/exceções como resultados de um processo evolutivo; que lhe faculto o conhecimento da variação não só como evolução linguística mais remota mas também como mudança recente ou ainda em curso. Trata-se, pois, de uma competência diversificada que poderá interferir de formas muito variadas na prática de ensino.

## **2 – A análise de textos do passado**

Passo a focar mais desenvolvidamente a questão da análise de textos do passado, em que o conhecimento da linguística histórica permite a perceção da variação interna de uma sincronia do passado e dos fenómenos de diversificação e de evolução em curso que se verificam nesses cortes, abstratos, que são as sincronias. A análise não deverá confinar-se a uma procura de curiosidades etimológicas (lexicais ou fonéticas); deverá ser mais ampla, tentando abranger todo o sistema de uma sincronia do passado, relacionando-o com a múltipla diversificação que se observa também no português moderno.

Continua a haver, no ensino atual do português língua materna, espaço para a análise de textos do passado e da língua de outras sincronias. As rubricas que dizem respeito à historicidade da língua são sobretudo suscitadas no âmbito do estudo de produções linguísticas como objeto histórico – textos literários – em relação aos quais tem de haver uma visão diacrónica, tem de estar assegurada a capacidade de distinguir e caracterizar épocas e períodos e de situar no tempo as obras e os autores. É de referir a presença nos programas de obras do período clássico – de Gil Vicente e de Camões – e ainda, na área de estudos de Línguas e Humanidades, textos de um período mais antigo, nomeadamente os da lírica trovadoresca medieval.

O estudo dos textos medievais e renascentistas constitui, sem dúvida, um momento privilegiado da aula de português para a reflexão sobre a origem e evolução da língua: para além da sua representatividade literária, devem também ser encarados como testemunhos linguísticos de estados de língua afastados no tempo.

No caso do português, a língua dos textos de outras sincronias é, ou parece ser, perfeitamente inteligível. A prova de que não se considera a dificuldade de apreensão do sentido dos textos é, por exemplo, a quase inexistência de boas traduções dos textos medievais portugueses em português moderno. De facto, apesar de toda a evolução sofrida, pensa-se que há ainda uma transparência do sentido global dos textos, apesar da dificuldade, maior ou menor, em entender o léxico da época.

## 2.1 – O léxico histórico

No que diz respeito ao léxico, é unanimemente reconhecida a necessidade de ‘traduzir’ elementos ‘específicos’ e ‘diferentes’, ou seja, é geralmente aceite a opacidade, pelo menos parcial, desses textos. Fala-se de, e estuda-se, o léxico ‘arcaico’ da lírica trovadoresca e o léxico ‘clássico’ (mas por vezes também arcaizante) de Gil Vicente e de Camões. Em relação aos textos destes autores quinhentistas, são também apontados arcaísmos medievais (mais na obra vicentina, menos na de Camões) que destoam do todo clássico com laivos de modernidade que os autores representam. Mas talvez o que se designa por arcaísmo não seja mais do que a manifestação da variação em curso, da diversificação linguística patente nos usos linguísticos da época.

Gil Vicente é considerado um autor situado entre o português medieval e o clássico, sendo mesmo a sua obra classificada com uma baliza cronológica entre esses dois períodos. Basta consultar a obra de Paul Teyssier sobre a língua de Gil Vicente (Teyssier 2005) para verificar a coexistência de formas tipicamente medievais, como por exemplo: as terminações dos participípios passados em –udo, como *teudo*, *sabudo*, *temudo*; as terminações verbais da 5.<sup>a</sup> pessoa em –ades, –edes, –ides, como em *amades*, *fazedes*, *partides*; a 1.<sup>a</sup> pessoa

irregular de alguns verbos, como *arço*, *nasco*, *moiro*; os possessivos femininos átonos *ma ta sa*, entre outras. Mas essas formas coexistem com aspetos que irão caracterizar o português moderno. Assim, observamos o sistema da deixis espacial já a três dimensões e a presença de inúmeras palavras inovadoras de origem latina clássica. Há mesmo autores que defendem que as obras mais tardias de Gil Vicente apresentam uma linguagem mais clássica e um estilo aristocrático que se afasta dos traços tradicionais e populares das obras iniciais. Mas é preciso não esquecer que na dramaturgia vicentina surgem em cena, e em diálogo, personagens que utilizam socioletos e dialetos diversos que as caracterizam como ‘tipos’ sociais e/ou regionais. Por exemplo, os ‘rústicos’ vicentinos atualizam dialetos setentrionais, já claramente desprestigiados, e algumas formas seriam sentidas como provincianas, afastadas dos usos-padrão inovadores. Em alguns casos, as falas das personagens mantêm usos vindos de sincronias anteriores que naturalmente se prolongam e coexistem com novas soluções e usos linguísticos inovadores de uso recente no idioma. Todos eles convivem no português quinhentista. Numa mesma peça – *Auto da Alma* – um diabo usa a forma tradicional *arço* (Gil Vicente s/d.: verso 525), e a alma usa a forma inovadora *arda* (Gil Vicente s/d.: verso 75). Os exemplos de formas classificadas como regionalismos, arcaísmos e plebeísmos integram, afinal, a língua da sua época. Tal como acontece em todos os estados de língua, havia diversificação linguística no período quinhentista e ela está bem patente nos textos de Gil Vicente e, em menor grau, nos de Camões.

## **2.2 – Aspetos da configuração fonética e fonológica do português de sincronias do passado e da sua evolução**

Há também alguns aspetos característicos a nível da configuração fonética/fonológica do português de sincronias do passado, que são completamente opacos para o leitor dos nossos dias. Há subsistemas que, tendo sofrido evolução histórica, são apreendidos de acordo com a sua realização moderna sem atentar na sua especificidade noutras sincronias. A evolução não foi acompanhada de qualquer alteração ortográfica. É o caso, por exemplo, dos subsistemas das sibilantes e das fricativas palatais cuja configuração era mais complexa do que nas sincronias modernas do português. O mesmo se pode dizer dos fenómenos de elevação, centralização e redução vocálicas no que respeita ao vocalismo átono, que também não estão registados na ortografia oficial portuguesa. Esta perpetua, portanto, sistemas linguísticos históricos, hoje desaparecidos pelo menos no uso padrão, embora continuem presentes em algumas variedades regionais do português. O leitor contemporâneo comum tende a ler os textos do passado atualizando o sistema fonológico do português contemporâneo, sem se aperceber de certas especificidades da pronúncia antiga ou renascentista, uma vez que a grafia é interpretada pela correspondência grafemas-fonemas

do português atual. E não distingue, por exemplo, entre *sem* e *cem*, *paço* e *passo*, dada a redução do sistema de sibilantes de quatro para dois fonemas. A grafia dos textos de sincronias do passado, parecendo transparente, é, de facto, opaca porque o leitor moderno está condicionado pela correspondência grafema-fonema atual. Só o conhecimento do sistema do passado esclarece os casos de homofonia anteriormente referidos.

### 2.3 – Aspetos de evolução semântica

É também aqui oportuna a referência à evolução semântica sofrida ao longo da história por diversos vocábulos, mesmo quando se conservam no português atual. Termos como *guisado*, *catar*, *freesta*, *adubar*, *viçoso* ou *salvar* vão manter-se no léxico, mas adquiriram um sentido e uso diversos. A título de exemplo: seria inimaginável no português contemporâneo adjetivar senhoras com a expressão *bem guisadas* ou designar uma larga abertura como uma *fresta*, como era comum no português antigo: “*muitas damas mui bem guisadas*”; “*Veede-lo: stá aaquela freesta falando com dom Galvam*” (*A Demanda do Santo Graal*. Ed. Magne 1955: 98). O léxico gramatical arcaico e clássico manifesta também sentidos/ usos diferentes. Uma conjunção de uso multifacetado como *ca* pode apresentar três sentidos: *ca* conjunção causal (< quia) de uso muito mais frequente e desenvolvimento do que *porque* nas sincronias do passado; *ca* conjunção comparativa (< quam) e completiva. Observem-se os seguintes exemplos: “*ca teúdo soom de vos fazer serviço em tôdaldas cousas que eu poder*”, “*melhor cavaleiro ca vos non*”, “*viu ca se avia de partir dele*” (*A Demanda do Santo Graal*. Ed. Magne 1955: 99).

### 2.4 – Evolução fonética e irregularidade morfológica

O conhecimento da evolução da língua pode ainda revelar que o que se apresenta na sincronia atual como exceção, como irregularidade morfológica, pode ser resultante de fenómenos de evolução, como acontece no caso do plural das palavras terminadas em -am, -om -ão. A observação de diferentes terminações nasais que posteriormente irão convergir para -ão /ãõ/ esclarece o problema da flexão de número, que é irregular no português moderno: *can* /ã// *cães*; *leon* /õ// *leões* /õ es/; *mão* /ã o// *mãos*. Um singular por convergência – três plurais por evolução fonética – sinérese (ditongação):

Singular	-ãũ	Plural	-ãĩ; õĩ e ãũ
can	/ã/ > cãõ	cães	-ãĩ
leon	/õ/ > leão	leões	-õĩ
mão	/ã o/ > mão	mãos	-ãũ

TABELA 1 – Plural das palavras terminadas em -ão

Igualmente, a flexão de número dos vocábulos terminados em *-l* apresenta plurais diversos:

Singular	<i>-l</i>	Plural	<i>-aj; ej; ej; oj; uj</i>
Dedal		Dedais	
Fácil		Fáceis	
Fiel		Fiéis	
Cruel		Cruéis	
Sol		Sóis	
Azul		Azúis	

TABELA 2 – Plural das palavras terminadas em *-l*

A análise destes casos esclarece também a fisionomia do português contemporâneo com uma multiplicidade de ditongos de formação moderna – orais e nasais – desconhecidos nas restantes línguas românicas. Todos resultantes de um mesmo fenómeno histórico, idiossincrático do português: a síncope de *-n-* e de *-l-* intervocálicos.

#### 2.4.1 – Metafonia, alternância vocálica e irregularidade na flexão nominal e verbal

Mas há outros casos de evolução linguística com consequências na configuração morfológica. Observam-se alternâncias vocálicas na morfologia que resultam de fenómenos de evolução por metafonia, como no caso da flexão de género e número com elevação da vogal tónica (*novo-novos, novo-nova*). Além da distinção por morfemas, há também alternâncias vocálicas a coadjuvar essa distinção:

masculino */-o/ novo* vs feminino */-o/ : nova*  
 singular *-Ø novo, forno, miolo* vs plural */-o/ + -s novos; fornos; miolos*  
 Trata-se de um fenómeno vocálico assimilatório, de metafonia.

Há ainda um outro caso interessante de evolução por fenómeno de metafonia (alteração /elevação da vogal tónica) que se verifica na flexão verbal em que, nas formas de génese, a presença de uma semivogal inflexionou o timbre da vogal – trata-se de uma influência assimilatória. O resultado foi a criação de uma alternância no radical do verbo na flexão de tempo, ou de pessoa, ou de modo, como pode observar-se nos seguintes exemplos:

Presente do Indicativo 1. <sup>a</sup> p.	Presente do Indicativo 2. <sup>a</sup> p.	Presente do Conjuntivo todas as pessoas.	Imperfeito
sirvo i	serveš ε	sirva i	servia t schwa
firo i	feres ε	fira i	feria t schwa
durmo u	dormes ɔ	durma u	dormia u u

1. <sup>a</sup> p. Perfeito	3. <sup>a</sup> p. Perfeito
pude u	pôde o
fiz i	fez e

TABELA 3 – Alternâncias vocálicas na flexão verbal

Observam-se também evoluções por metafonia nos paradigmas dos pronomes: ainda sem metafonia até ao português clássico como *todo* (= *todo*), *esto*, *esso*, *aquelo* (= *isto*, *isso*, *aquilo*).

### 2.5 – Evolução fonética e regularização analógica

Merecem referência os casos da diferente evolução da 1.<sup>a</sup> pessoa do presente do indicativo e o paradigma do presente do conjuntivo de certos verbos em contraste com as restantes formas do verbo: *arço*, *arça*, *arças*, mas *ardes*, *arde*, *etc*; *peço*, *peça*, *peças*, mas *pedes*, *pede*, *etc*; *meço*, *meça*, *meças*, mas *medes*, *mede*, *etc*; *ouço*, *ouça*, *ouças*, mas *ouve*, *ouves*, *etc*. As 1.<sup>as</sup> pessoas do singular do presente do indicativo, como *arço*, sofreram uma regularização analógica a partir do paradigma do verbo, enquanto noutros casos a ação da analogia não se efetivou e a regularização não se verificou, como em *ouço*, *meço*, *peço*, *perco* (*ouvo*, *medo*, *pedo*, *perdo* seriam as formas analógicas que por vezes são atualizadas na linguagem infantil). A presença da forma *arço* (= ardo) em textos do passado ajuda, então, a esclarecer a presença das formas excecionais/irregulares que persistem no português moderno.

A alternância nas formas do paradigma do verbo pode sofrer analogia (\*) ou conservar-se:

1. <sup>a</sup> p. Presente Indicativo	Presente Conjuntivo	restantes formas
arço > *ardo	arça > *arda, *ardas, *arda	ardes, arde, ardemos, etc.
ouço (*ouvo)	ouça, ouças, ouça...	ouves, ouve, ouvimos, ...
peço (*pedo)	peça, peças, peça...	pedes, pede, pedimos...

meço (*medo)	meça, meças, meça...	medes, mede, medimos...
nasco > *nasço	nasca > *nasça	nascas, nasce, nascemos...
Perco (*perdo)	perca, percas, perca...	perdes, perde, perdemos...
moiro > *morro	moira > *morra	morres, morre, morremos.

TABELA 4 – Evolução de formas verbais irregulares com ou sem ocorrência de analogia

No que diz respeito à flexão verbal, podem ser ainda referidas outras evoluções, como o apagamento semântico sofrido por certos verbos na sua gramaticalização como verbos auxiliares: *ter* em vez de *haver*. Esse conhecimento ajuda a compreender, por exemplo, a recategorização em curso do verbo *ir* como verbo auxiliar da construção das formas do futuro.

O contacto com textos em que são ainda visíveis momentos anteriores à evolução que conduz à irregularidade pode permitir uma melhor compreensão de alguns traços da atual configuração do português. O estudo destes fenómenos de evolução ajuda a perspetivar o próprio conceito de exceção e de regularidade/irregularidade.

### 3 – ‘Opacidade’ no estudo de textos do passado. A relação entre evolução linguística e a ortografia

Há também alguns aspetos que o leitor moderno não capta, como vimos, porque a ortografia oficial portuguesa não traduz o sistema fonológico atual, conservando, em parte, o sistema do português arcaico e clássico. Então, questionar a ortografia dos textos do passado equivale a consciencializar o sistema fonológico do português de sincronias do passado e a levantar uma série de fenómenos de evolução fonética que conduziram ao português atual. A observação de exemplos pode levar à consciencialização de fenómenos de não correspondência entre fonema e grafema na ortografia oficial portuguesa e à perceção da evolução fonética do período antigo até aos nossos dias. Pode mostrar como se juntam ao critério da pronúncia (manter ou não o *ct*, *pt*, *cç*, *pç*) o critério da tradição (*ameaça*, *abolir* grafadas com *e* e *o*, sem assinalar o fechamento da vogal) e o da etimologia (conservação do *h*, das grafias *x* e *ch*; das diversas grafias – *s*, *-s-*, *z*, *ç* e *ss* – para duas sibilantes; do *j* e do *g*).

### 4 – A variação histórica e a variação em sincronia

A diacronia ajuda a esclarecer a sincronia, desenvolvendo competências para uma melhor consciencialização da variação em sincronia e da sua relação com a variação histórica.



Comparando diferentes variedades modernas da língua e perspetivando esses usos diferenciados em relação com diferenças de percurso evolutivo, verifica-se que há atualmente numerosos casos de conservação de usos do passado nas diferentes variedades do português. Por exemplo, a norma do português brasileiro não sofreu alteamento das vogais átonas, sendo neste aspeto muito conservadora. A realização de *o*, *e*, e *a* com timbre menos fechado conserva a realização medieval e renascentista dessas vogais<sup>1</sup>. Igualmente, a conservação de /e/ átono final e pretónico realizado como /i/ (menos elevado) em formas como *fizesti*, *sinhor*, *milhor*, que caracteriza algumas variedades regionais do português, aproxima-se de pronúncias do passado. O mesmo acontece com a pronúncia, sobretudo minhota, do /ã/ nasal sem elevação: *c/ã/mpo*, */ã/ndo*. E podem referir-se outras variedades diatópicas do português que exibem fenómenos de conservadorismo, como a realização da africada /ʃ/ em *chamar*, *cachopa*, ou a realização do ditongo /ow/ / / **ow**/ em *sou*, *andou*, face à monotongação em /o/ da norma padrão: *sô*, *andô*; ou as terminações nasais em /ã/ como em *bençã*; ou em /õw/, /ũ/ ou /u/ como em *mõu* (mão), *num* (não), *fizerum* (fizeram), *andu* (andam) e *ficaru* (ficaram); ou ainda a realização regional das sibilantes áptico-alveolares (o chamado *s* beirão) que constitui a conservação de um traço do português antigo face à realização pré dorso-alveolar da atual norma-padrão.

No âmbito da observação de fenómenos de conservadorismo, qualquer tentativa de eventual reconstituição da leitura em português antigo/renascentista passará pelo recurso à pronúncia ainda hoje viva de variedades de áreas dialetais conservadoras, confirmando a estreita relação entre a história da língua e a variação em geral. Claro que o problema da realização do português antigo – e das suas fronteiras – é uma questão algo nebulosa, sobretudo no que respeita à localização da fronteira sul do primitivo Galego-Português, que serve de teto ao português moderno (cf. Cardeira 2005). De facto, o território entre Douro e Mondego é atravessado por um feixe de isófonas que separa os dialetos portugueses setentrionais dos meridionais, revelando a prolongada instabilidade e os movimentos de populações que, na sequência de sucessivos eramentos e repovoamentos, provocaram tais fraturas linguísticas. Mas, em termos genéricos, é possível aproximar a pronúncia do português antigo da de variedades ainda existentes.

<sup>1</sup> A este respeito, é muito claro o testemunho dos gramáticos quinhentistas. Fernão de Oliveira descreve uma língua com vogais abertas, mesmo em sílaba átona.

## 5 – A abordagem dos testemunhos do passado linguístico pela perspectiva do ‘estranhamento’ – consciencialização das diferenças em todos os níveis da análise

Os traços de sincronias do passado são fruto de uma configuração linguística e referencial diferentes. E é necessário encarar essas diferenças como transversais a todos os níveis de análise. Tenho vindo a referir, até aqui, aspetos específicos a nível da fonética, da morfologia e do léxico. Mas é preciso ter também em conta aspetos da conetividade sequencial, como a ordem sintagmática: há predominância da parataxe e uma frequência elevada de uso da conjunção *e*, num marcado polissíndeto; também surgem muito frequentemente construções com morfemas correlativos que no português moderno só se conservam nas disjuntivas. Os textos antigos apresentam, com alguma recorrência, a ordem com posposição do sujeito: OVS. O carácter não marcado das construções com o sujeito em posição pós-verbal em textos em prosa e em verso mostra que esta estruturação das construções não é resultado de um fenómeno de extraposição do sujeito, mas pelo contrário era a ordem normal e até frequente na língua<sup>2</sup>. Também na coesão interfrásica há especificidade, dado o inventário diferente de conjunções e as funções diferentes de algumas conjunções que sofreram fenómenos de gramaticalização.

Acresce ainda considerar a inseparabilidade entre o texto e o seu contexto: pode haver o risco de não se perceber o sentido do texto antigo pelo facto de os referentes contextuais se terem alterado substancialmente. É preciso ter consciência dessa alteração para ser possível captar a especificidade dos textos antigos como testemunhos de um passado linguístico e cultural.

Na análise de textos na aula de língua materna o professor recorre frequentemente a elementos de coesão e de coerência que os alunos já dominam; mas em relação a textos de sincronias do passado é mais problemático o recurso quer à competência textual quer ao ‘conhecimento do mundo’. Em relação a estados de língua do passado é difícil utilizar esse conhecimento e por isso é necessário fazer a reconstituição de um estado de língua, marcando-o pela diferença a todos os níveis em relação à sincronia atual.

Como vimos em relação ao léxico, o reconhecimento do significado de muitas palavras não é pleno, mesmo que ainda existam em português. É fácil apercebermo-nos da evolução semântica observando as palavras em contexto. Tomemos o exemplo de *direito*: o significado deste adjetivo em textos até ao século XVI era duplo; significava (1) *retilínio* e (2) *algo*

---

<sup>2</sup> Como explica Martins, trata-se de uma característica da gramática do português antigo (2003: 287-288).

*imediatamente temporal ou espacial* (direto). Assim, a *Rua Direita* que existe no burgo medieval de muitas cidades portuguesas era uma ligação imediata e sem interrupções, direta, entre dois pontos da cidade. A entrada na língua da palavra *direto*, importada do latim no século XVI, faz a palavra *direito* perder parte do seu significado. Ocorre frequentemente este fenómeno no caso das palavras designadas como divergentes. Só nos damos conta do carácter alatinado que algumas palavras tinham na época quando confrontados com textos de períodos diferentes.

Nos textos quinhentistas, o que se designa por vezes como regionalismos, arcaísmos, plebeísmos, são manifestações da natural diversificação da língua da época que testemunham alguns fenómenos de evolução em curso, marcada pela coexistência da forma tradicional e da forma inovadora. O sistema apresenta variação e as formas tradicionais conservadoras serão muitas vezes substituídas pelos usos inovadores. Tal como agora, há diversificação linguística e variação em curso com coexistência de formas antigas e novas. O texto de *Os Lusíadas* é um exemplo de texto do período clássico sistematicamente referido como contendo arcaísmos e plebeísmos. O que se evidencia é a convivência do léxico tradicional e do léxico clássico. É também um dos primeiros textos em que se observa uma forte hierarquização de predicados (característica que, ainda não há muito tempo, propiciava o exagero da sua utilização na aula para a ‘divisão de orações’). A construção sintática do período clássico foi tão inovadora como a inovação lexical latinizante.

É neste contexto que se integra a formação dos superlativos em -íssimo, que só surge na língua comum a partir do século XVI. Na análise de excertos de *Os Lusíadas*, texto em que é muito frequente a presença de superlativos em -íssimo, este traço pode ser encarado pelo leitor moderno como normal, porque não se apercebe empiricamente de que é uma inovação recente na língua e de que *Os Lusíadas* poderá ser o primeiro texto em português em que tal frequência de uso ocorre. Trata-se de um texto particular, de uma tradição discursiva muito específica. Muito clássico e, nesse sentido, muito inovador. O estudo dos textos deve ser marcado por profundidade histórica, dando conta da espessura temporal, o que revela uma sincronia movediça, com variação em curso.

## 6 – Conclusão

Retomo, para concluir, o que já referi no início sobre a inseparabilidade entre as dimensões informativa e formativa da reflexão sobre variação e mudança linguísticas.

A correta e adequada análise, explicitação e transmissão de conteúdos que estão tradicionalmente aliados à variação histórica da língua não são os únicos aspetos que beneficiam da informação adquirida pelos futuros professores sobre o fenómeno da variação linguística. Para além desta

dimensão informativa, o conhecimento dos conceitos e metodologias da linguística da variação pode ter uma importante dimensão formativa, já que faculta ao professor uma percepção e interpretação de diversos fenómenos, quer em diacronia quer em sincronia. Esta percepção do ‘fazer-se’ contínuo da língua favorece igualmente a compreensão e um adequado enquadramento de fenómenos de variação em curso no português atual.

Um outro aspeto formativo assinalável do conhecimento da variação histórica da língua consiste na compreensão da relação estreita da variação diacrónica com a variação em geral e do processo de formação das variedades do Português (europeias e não-europeias) marcado por condicionamentos históricos diversos que explicam a sua diferente forma. O contraste entre normas diferentes da língua pode ser perspetivado através da análise de percursos evolutivos históricos.

Acresce que o conhecimento profundo do fenómeno da variação terá certamente repercussões na atitude do professor perante as produções horizontal e verticalmente marcadas e diferenciadas dos seus alunos. A compreensão do fenómeno da variação e da sua origem histórica retira parte da reação subjetiva e dos juízos de valor do falante comum porque os filtra através da objetividade científica. E pode motivar uma atitude avaliativa de procura de descrição e de explicação da múltipla variação diatópica, diastrática e situacional da língua capaz de complementar e enriquecer a atitude normativa e corretiva que é inseparável e definidora da situação de ensino.

Assim, creio poder resumir os diversos contributos que o trabalho com as sincronias do passado pode trazer aos professores de português e aos seus alunos em dois pontos essenciais: (1) conhecer a especificidade de estados históricos do idioma e da sua evolução e (2) alargar o conhecimento ou a compreensão do estado atual da língua, tornando o presente mais claro, ou perspetivado de outra forma em diversas direções de variação e de evolução.

A fundamentação teórica servirá de base a uma prática pedagógica reflexiva. A vocação explicativa da linguística histórica possibilita ao professor de língua materna a aquisição de uma competência plural que se concretiza não só como conhecimento de fenómenos do passado, como também como uma melhor compreensão do presente.

## REFERÊNCIAS

Barros, C. 1997. História da Língua / Ensino da Língua. *Revista da Faculdade de Letras do Porto, Línguas e Literaturas*. IIª Série, XIV: 81-99.

Cardeira, E. 2005. *Entre o Português Antigo e o Português Clássico*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Castro, I. 2006. Norma linguística e ensino do português. *Caderno Escolar. Pensar a escola*. 3: 30-36.

Castro, I. 1989. História da Língua/Ensino da Língua. *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português* (Lisboa, 1987). Lisboa: ICALP, 95-104.

Gil Vicente. *Auto da Alma*. Porto: Porto Editora. s/d.

Magne, A. (Ed.). 1955. *A Demanda do Santo Graal*. (3 vols.) Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

Martins, A. M. 2002. Mudança sintáctica e História da Língua Portuguesa. In: B. Head; J. Teixeira; A. Sampaio Lemos; A. Leal de Barros; A. Pereira (Eds.). *História da Língua e História da Gramática*. Actas do Encontro. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos, 251-297.

Paiva, M. H. 2001. Para conceber a língua na sua plasticidade: o contributo da História da Língua Portuguesa. In: *A Linguística na formação do professor de português*. Porto: FLUP, 153-162.

Teyssier, P. 1959. *La langue de Gil Vicente*. Paris: Klincksieck.

Teyssier, P. 2005. *A língua de Gil Vicente*. (Trad.). Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda.

ANA MARIA BRITO, CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO; FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

CELDA MORGADO, CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO ; ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

MARIA DO CARMO OLIVEIRA, ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

# A REFLEXÃO GRAMATICAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: PORQUÊ? QUANDO? COMO?<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste texto, discute-se várias dimensões da reflexão gramatical na aula de língua materna, procurando responder ao porquê, ao quando e ao como ensinar gramática, perguntas que estão intimamente relacionadas. Depois de se analisar a situação atual nos ensinos básico e secundário em Portugal, propõe-se que uma prática pedagógica sistemática, capaz de relacionar a gramática com o discurso, literário ou não, e dotada de uma componente técnica, laboratorial, permitirá a consciência informada da gramática e, tendencialmente, proporcionará uma mestria linguística superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguística educacional, gramática, aula de língua materna, laboratório gramatical, competência de escrita

**ABSTRACT:** This text discusses several dimensions of grammatical reflection in L1 learning, trying to answer why, when and how to teach grammar, questions that are closely related. After analyzing the current situation in Basic and Secondary Education in Portugal, it is proposed that a systematic pedagogical practice, able to relate grammar to discourse, literary or not, and endowed with a technical and a laboratory component, will allow the awareness of grammar by students and will tend to increase their linguistic competence.

---

<sup>1</sup> Este texto parte da participação de uma das autoras, Ana Maria Brito, na Mesa Redonda do *Encontro Linguística e Formação de Professores de Português*, que teve lugar no dia 8 setembro de 2017, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**KEYWORDS:** educational linguistics, grammar, L1 learning, grammar laboratory, writing competence

### 1 – Porquê ensinar gramática?

A investigação em Linguística Educacional<sup>2</sup> nas últimas décadas tem confirmado que são relevantes a reflexão linguística e a reflexão gramatical em sala de aula da língua materna. Citaremos, a este propósito, Inês Duarte, que aponta três argumentos para justificar o papel da reflexão gramatical em sala de aula da língua materna; (i) a reflexão gramatical é uma atividade metacognitiva importante, que convida “à explicitação de aspectos do conhecimento da língua, a uma actividade de análise e reflexão que conduz à consciencialização do que antes era intuitivo” (Duarte 2000: 56); (ii) a reflexão gramatical permite a consciencialização das propriedades que regulam as variedades linguísticas que muitos estudantes trazem para a sala de aula e que podem não coincidir com as propriedades da norma padrão, que é sem dúvida a língua da escola (Duarte 2000: 57); (iii) a reflexão gramatical ajuda a distinguir o oral e o escrito; de facto, o oral, sobretudo na sua forma de conversa informal, e a escrita envolvem saberes linguísticos e propriedades que são distintas e cuja explicitação em sala de aula ajuda a refletir sobre os mecanismos gramaticais envolvidos; no caso da escrita, em que há tempo e distância perante aquilo que foi produzido, a reflexão gramatical contribui para a sua melhoria (cf. entre outros, Duarte 2000: 57).

Em Portugal, diversas experiências conduzidas no ensino têm reforçado estas ideias, em particular, a contribuição da reflexão gramatical para o desenvolvimento da capacidade de escrita. Citaremos, a este propósito, duas investigações de grande fôlego sobre esta matéria. Lopes (2004), num trabalho que teve como ponto de partida a análise de textos narrativos (diarísticos/epistolares) produzidos por alunos do ensino básico dos 5.º e 8.º anos de escolaridade básica de uma escola do Porto, concluiu, entre outros aspetos, que “o ensino da gramática da língua materna, além de se justificar (...) pela importância que tal conhecimento reveste para quem fala uma língua, é também fundamental para o desenvolvimento da competência linguística geral, e, em particular, da capacidade de escrita.” (Lopes 2004: 370) (nosso sublinhado).

---

<sup>2</sup> O termo «educational linguistics» foi introduzido por Spolsky nos anos 70 (Spolsky, B. (1978) *Educational Linguistics: an introduction*. Rowley, MA: Newbury House). Inês Duarte, no texto de homenagem a Fernanda Irene Fonseca, de 2008, refere-se a ele para designar o trabalho desenvolvido por linguistas que, nos últimos trinta anos, “têm trabalhado na elaboração e na crítica construtiva de textos normativos, na formação de formadores e de professores, na análise e na elaboração de materiais educativos, na investigação sobre aquisição do português, aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita” (p. 162).

Oliveira (2011) acompanhou o percurso pedagógico de aprendizagem da coordenação por parte de um grupo de jovens do ensino básico numa escola do Porto e concluiu que tais alunos “desenvolveram competências de escrita e que a sua consciência linguística suportou esse desenvolvimento específico (...)”. Em particular, a autora pôde concluir que “a escolarização e o trabalho específico sobre a gramática da língua materna contribuem para o desenvolvimento progressivo da mestria linguística, concorrendo para uma utilização mais especificada dos itens que asseguram as ligações interproposicionais, no sentido de tornar mais claro o nexos lógico que os vários conectores permitem instituir” (Oliveira 2011: 283) (nosso sublinhado).

## 2 – Quando ensinar gramática?

Assumindo como necessária a reflexão gramatical em aula de língua materna, importa pensar sobre qual o momento mais propício para fazer essa reflexão. Antes de mais, a reflexão metalinguística só deve ser praticada em sala de aula se a criança dominar previamente a linguagem nos seus usos mais imediatos. Como escreve M. Graça Castro Pinto: “Que interesse representará transmitir a uma criança uma determinada metalinguagem, se ela ainda não domina a funcionalidade dos termos que integram a linguagem que usa todos os dias?” Mais adiante afirma:

(...) Não quero obviamente deixar transparecer (...) que a terminologia metalinguística não é importante. Ela é tão importante que o seu ensino exige mesmo que seja muito bem dominada pelo professor, que, graças à sua experiência, deve ter a capacidade e o bom senso de só transmitir tais conhecimentos quando achar que chegou o bom momento. Ora, o problema reside frequentemente em saber localizar com rigor no tempo esse bom momento.

(Pinto 1998: 35-37)

Esta tomada de posição envolve duas ideias importantes: a de que a reflexão gramatical em sala de aula pressupõe um conhecimento relativamente estável e amadurecido por parte das crianças e jovens; a de que o professor deve saber decidir qual o momento certo para o ensino e a reflexão gramatical.

Por outro lado, é atualmente consensual a ideia de que a reflexão gramatical, para ser útil e interessante, tem de ser feita em coordenação com o trabalho de leitura, de escrita, de compreensão e expressão do oral (ver, entre outros, Costa 2007: 161). Esta necessidade de diálogo entre domínios da língua tem estado subjacente a vários documentos reguladores do Ministério da Educação nas últimas décadas.

Os programas em vigor à data, quer para o ensino básico quer para o secundário, preveem um trabalho especializado sobre um amplo



conjunto de itens gramaticais, com objetivos conducentes à mestria linguística, encarada numa perspectiva de uso quotidiano do português padrão, e tendentes a permitir um conhecimento gramatical capaz de «aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos». Isto pode ser comprovado pelos objetivos 18 a 21 definidos no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.* 2015: 6), que determinam que o estudo da gramática deve ser capaz de proporcionar a construção de «um domínio progressivo do funcionamento da língua», quer oral quer escrita, «através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades».

Este documento organiza o domínio da Gramática numa ótica modular, em que os alunos vão amplificando o seu conhecimento e a sua capacidade de reflexão autónoma sobre a língua, de forma a serem cada vez mais competentes nos seus usos linguísticos. Veja-se, por exemplo: “No final deste [2.º] Ciclo, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica.” Assim, no final do 2.º Ciclo, os alunos devem já ser capazes de desenvolver reflexões sobre a gramática do português, servindo-se de um acervo metalinguístico ajustado e competente. O 3.º Ciclo configura uma mudança no paradigma subjacente ao trabalho escolar na disciplina de Português, em que se transita de uma lógica de “aprender a ler” para uma de “ler para aprender”. Em função disto, a perspectiva do trabalho com os conteúdos gramaticais é também diversa, assumindo-se explicitamente a vantagem da interação dos vários domínios, que “só ganharão em ser cruzados com o estudo da Gramática” (Buescu *et al.* 2015: 28). Pretende-se, assim, que, no final deste ciclo escolar, os alunos “reconheçam explicitamente a estrutura geral da sua língua e os principais processos por que ela se constrói e gera sentido, e tenham capacidade de utilizar, oralmente e por escrito, passiva e ativamente, os recursos linguísticos, fazendo um uso sustentado do português padrão nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizado”. Por seu turno, o *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (Buescu *et al.* 2014) prevê, numa lógica de estudo subordinada a uma filosofia de complexidade crescente, que o domínio da Gramática determine que “o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua.” (Buescu *et al.* 2014: 5)

### 3 – Como ensinar gramática?

Pensemos agora no como ensinar gramática em sala de aula de língua materna. Esta questão desdobra-se em várias, que se relacionam, entre outros aspetos, com a progressão e com o método.

Já vimos acima que a introdução da reflexão gramatical em sala de aula se deve relacionar com o desenvolvimento linguístico. Lopes (2004), no trabalho já atrás referido de produção de textos escritos por jovens do 5.º e do 8.º anos do ensino básico, concluiu que há uma diferença fundamental entre estruturas sintáticas, como as completivas e as relativas, que são de desenvolvimento precoce e que são dependentes da competência gramatical, e processos de conexão proposicional que relevam da competência textual/discursiva, essa mais relacionada com o desenvolvimento cognitivo em geral. Nesses processos de conexão proposicional destacam-se as que se relacionam com a expressão da causalidade e da explicação.

Assim sendo, as fases de tratamento destes tópicos em sala de aula de língua materna devem ser bem distintas. Lopes propõe que “o tratamento das orações completivas e das relativas deverá ser feito no seguimento da análise sintáctica dos constituintes sintagmáticos da frase simples, as primeiras, de acordo com propriedades de seleção argumental do verbo, as segundas, como formas de expansão do SN, (...) [e] que, pelo menos, o estudo das completivas com função de objecto directo e das relativas restritivas deve anteceder o das construções paratáticas e hipotáticas” [em que se incluem as orações explicativas e as orações causais] (Lopes 2004: 337). Sendo assim, propõe que as orações completivas com função de complemento direto e as relativas com antecedente devem ser estudadas ainda ao nível do 2.º ciclo, enquanto as orações explicativas e as causais devem ser estudadas ao nível do 3.º ciclo (cf. Lopes 2004: 339).<sup>3</sup>

Esta tomada de posição de Lopes (2004) tem uma consequência muito importante para a prática pedagógica. Se certos tópicos gramaticais se relacionam mais com aspetos sintáticos (por exemplo, as completivas e as relativas), então justificar-se-ão aulas mais autónomas de gramática; se certos temas estão mais relacionados com a organização textual (como as tradicionalmente chamadas orações coordenadas e as subordinadas adverbiais), então a abordagem gramatical deve ser articulada com a produção

---

<sup>3</sup> Esta proposta de Lopes (2004) não dispensaria, no entanto, uma reflexão acerca da aquisição de orações explicativas e causais. Conforme um revisor do texto assinalou, estruturas explicativas e causais com «porque» aparecem na fala espontânea já por volta dos dois anos, ao passo que orações com conetores como «visto que» ou «já que» surgem tardiamente e associadas a discurso escolar. Assim, poderá ser preciso promover muito antes do 3.º ciclo um trabalho de consciência sintática, para evitar, por exemplo, a repetição de uso de “porque” em textos produzidos pelas crianças.

textual – quer através da expressão escrita quer através da expressão oral formal (Lopes 2004: 371).

Quanto aos métodos a usar em aula, estamos de acordo com Inês Duarte, que preconiza que o trabalho de reflexão gramatical que importa desenvolver deve ser um trabalho oficial, experimental, que leve o aluno a trabalhar a língua, a construir e a desconstruir as frases e as sequências de unidades, a observar regularidades e a formular generalizações sobre essas regularidades, que não têm de ser, obviamente, as regras que os linguistas formulam sobre os mesmos tipos de dados (cf. Duarte 1998, 2000, entre outros trabalhos).<sup>4</sup> É também esta metodologia de criação de verdadeiros laboratórios gramaticais que se tentou propor na Unidade Curricular *Oficina de Gramática em Língua Portuguesa*, destinada a futuros professores de Português, do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Poder-se-ia pensar que esta metodologia é a preconizada em vários documentos oficiais e que tem sido adotada por grande número de professores nas salas de aula.

Vejamos o que sobre isto se diz realmente no documento dos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, adotado desde 2015 em Portugal. A certa altura, recomenda-se que “iii) O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas...” (p. 109).

Não nos parece que tais oficinas e laboratórios, a estarem, na realidade, a decorrer, tenham cumprido os objetivos de que Inês Duarte falava em 1998, e que o trabalho experimental preconizado pelas *Metas* e pelos *Programas* tenha conduzido a mais conhecimentos e a competências linguísticas e metalinguísticas sólidas no âmbito do Português Língua Materna<sup>5</sup>. Parece-nos, assim, que a preocupação em desenvolver um trabalho oficial e experimental na sala de aula de língua materna, nos últimos 10 anos, não tem passado das salas da formação inicial e contínua de professores.

Observando os dados que nos chegam do ensino do Português no 1.º CEB, percebemos que o conhecimento que tem sido construído na investigação linguística, na Linguística Educacional e na relação entre a investigação-

---

<sup>4</sup> Para Duarte (1998), a reflexão gramatical é um trabalho experimental, conduzido como uma “atividade de descoberta”, com apelo à observação, à comparação e à manipulação de dados linguísticos, conducentes a uma tentativa de generalização e comportando uma etapa de classificação das unidades.

<sup>5</sup> Além disso, o documento em causa é omissivo relativamente aos modos de operacionalização e, por isso, muitos professores têm dúvidas acerca de como atingir estes objetivos.

-ação não tem tido, efetivamente, os impactos desejados, quer nas práticas pedagógicas, quer na conceção dos materiais de apoio. Um exemplo muito claro, no 1.º CEB, vem dos resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito do projeto *Representações de e sobre género linguístico e suas implicações em contexto educativo*<sup>6</sup>. Um dos objetivos deste projeto, ao nível da aprendizagem, além de pretender analisar a categoria género linguístico, consistia em entender a relação que se estabelece entre conhecimentos implícitos e explícitos e como esta relação pode contribuir para a construção de uma gramática interiorizada e, conseqüentemente, para a gramática exteriorizada, quer no domínio da produção, quer do conhecimento e do uso da metalinguagem adequada. Os dados recolhidos junto de alunos dos 2.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade mostram que a influência do conhecimento intuitivo e do conhecimento explícito tem pesos diferentes dependendo do tipo de tarefa solicitado e do nível de ensino: se a tarefa é de identificação explícita do valor de género, o conhecimento explícito, resultante do ensino formal, é condicionante em todos os anos de escolaridade, ainda que vá progressivamente aumentando o seu peso; se as tarefas são de correferência e concordância (tarefas de preenchimento de espaços em frases como: “*A borboleta-macho, logo pela manhã, é o primeiro/a primeira a sair dos casulos*”; “*O João é um/uma criança que costuma ir ao quadro todos os dias.*”), o conhecimento intuitivo da língua sobrepõe-se, contrariando mesmo os dados das tarefas de identificação (tarefas de identificação explícita do valor de género em nomes, como, por exemplo, *mesa, caderno, tribo, planeta, panda, elefante*). Neste sentido, os piores resultados, obtidos estranhamente para o 6.º ano, nas tarefas de identificação, revelam maior influência do ensino explícito de regras falsas e generalizações abusivas no que se refere ao conteúdo género linguístico e a metalinguagens ultrapassadas e infundadas:

“A existência de um número não esperado de respostas incorretas em alguns itens no 6.º ano leva-nos a pensar que as estratégias utilizadas para ensinar o conteúdo género têm de ser repensadas, não havendo evidências, considerando os dados apresentados, de um ensino em progressão. No ensino explícito do género, a progressão pedagógica deve iniciar-se por tarefas de produção relativas a concordância, seguidas de tarefas de correferência e, posteriormente, das várias tarefas de identificação.”

(Choupina et al. 2016: 226)

---

<sup>6</sup> Projeto inscrito e financiado pelo *Centro de Investigação e Inovação em Educação* (inED), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, decorrido entre 2012 e 2016, e cuja amostra incluía alunos do 1.º ao 6.º anos do CEB e do Ensino Superior, assim como docentes destes níveis de ensino.

Considerando que as práticas educativas são condicionadas pela formação científica e pedagógica dos docentes e, obviamente, pelas instruções e abordagens constantes dos documentos reguladores do ensino, num outro estudo do mesmo projeto, que pretendeu reconstruir o percurso *documentos oficiais - materiais didáticos - conhecimentos científicos de professores e alunos*, concluiu-se que as imprecisões e incorreções científicas e pedagógicas encontradas nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos relativos ao conteúdo género se encontravam já nos documentos reguladores, “sem que a influência da investigação em várias áreas da Linguística se faça sentir de modo produtivo” (cf. Choupina, Baptista & Costa 2017: 2644). Uma das conclusões deste segundo estudo levou os autores a afirmar que:

“A metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino do português, no domínio gramatical, ao nível dos ensinos básico e secundário, em Portugal, surge replicada em manuais escolares, gramáticas e outros materiais pedagógicos responsáveis pela difusão de conteúdos gramaticais. Assim, acaba por condicionar a abordagem desses conteúdos, moldando não só as conceções, os conhecimentos e as práticas dos docentes como as representações e os conhecimentos dos alunos sobre o género linguístico.”

(Choupina, Baptista & Costa 2017: 2628)

Analise-se, agora no 3.º CEB, uma proposta de trabalho recolhida aleatoriamente de um manual pedagógico (P7 – Texto Editora) conforme com as Metas estabelecidas para o 7.º ano de escolaridade sobre subordinação. Relembre-se que o *Programa e Metas de Português para o Ensino Básico* introduz a subordinação neste primeiro ano do 3.º ciclo e determina o estudo das subordinadas adverbiais temporais e causais e das adjetivas relativas. Esta proposta surge no final do estudo do conto “Mestre Finezas”, de Manuel da Fonseca, após uma ficha de trabalho de duas páginas com questões de leitura e análise de texto e um exercício de escrita (um comentário pessoal com 100 a 150 palavras).

Esta primeira abordagem das estruturas de subordinação tem início com um exercício intitulado: “Como identificamos uma oração subordinada?”. Inicialmente, pede-se aos alunos – com base em duas frases – que distingam uma frase coordenada (copulativa) de uma subordinada (causal), para, num segundo momento, distinguirem em cinco frases a subordinante da subordinada, identificando a conjunção ou a locução que estabelece a conexão. Após este exercício, é solicitada aos alunos a distinção entre as subordinadas que introduzem circunstâncias de causa (2) e as que assinalam circunstâncias de tempo (3). As orações subordinadas adjetivas relativas, por seu turno, são objeto de um tratamento diferenciado no exercício reproduzido:

3. Presta atenção à frase complexa retirada do texto.  
Divide-a em duas orações.  
«– Tu queres ouvir uma música **que** eu tocava muito, Carlinhos?...» (linha 128).
  - 3.1. A palavra destacada na frase é uma conjunção subordinativa ou um pronome relativo? Porquê?
4. Identifica, nas frases que se seguem, os pronomes relativos e as orações subordinadas relativas.
  - a) Mestre Finezas, que quase sempre morria em cena, destacava-se dos outros atores
  - b) O narrador, que conheceu o barbeiro na infância, compreendia Mestre Finezas.
  - c) Mestre Finezas foi buscar o violino que estava guardado no armário.
  - d) Carlinhos ouviu de novo a música que Mestre Finezas tocava muito no passado.
5. Completa e conclui.
  - ▶ As orações A dependem da subordinante, e podem ser introduzidas por uma B ou C ou por um pronome D, que se refere a um E que o antecede.

Figura 1. Proposta de trabalho retirada de um manual

Esta proposta de trabalho segue um percurso que tenta, de algum modo, criar uma perspetiva de observação de dados e levar os alunos a chegar a algumas conclusões sobre as características destes três tipos de frase subordinada. Contudo, há que questionar a sua eficácia, quer pela sua organização quer pelo escasso volume de material linguístico proposto para análise. De facto, é duvidoso que este conjunto de exercícios – que, relembre-se, corresponde ao primeiro contacto reflexivo dos alunos com as estruturas de subordinação – permita concretizar aquilo que Duarte (2000) preconiza ao considerar a reflexão gramatical como uma atividade metacognitiva importante, capaz de levar à análise e reflexão consciente sobre aquilo que antes era intuitivo. É também duvidoso que corresponda àquilo que o Programa define como conhecimento reflexivo sobre os principais processos pelos quais a língua se constrói e gera sentido.

Assim, para além de uma certa indefinição no que diz respeito à conceção oficial sobre o que é concretamente um trabalho oficial e experimental sobre a língua, pensamos que pesam sobre os professores várias condições que dificultam o seu trabalho pedagógico: a mudança frequente de programas; a priorização que tem sido dada ao treino dos alunos para o sucesso em avaliações nacionais (provas de aferição, exames do Ensino Básico, exames de conclusão do Secundário e acesso à Universidade); a avaliação dos

docentes; os *rankings* que ordenam as escolas. Por outro lado, especialmente ao nível do ensino secundário, verifica-se um volume de trabalho massivo com o domínio da Educação Literária, tal como prevê o Programa, o que consome grande parte do tempo letivo, inviabilizando um trabalho sistemático com a gramática. Tais condições retiram tempo aos professores para um investimento no estudo da gramática que ultrapasse aquele que surge consignado nas várias gramáticas pedagógicas e, consequentemente, para a criação autónoma de percursos didáticos que ultrapassem as propostas dos manuais escolares e, sobretudo, para o que é o fundamental: levar os alunos a pensar e a refletir sobre a língua que usam para melhorar o seu desempenho.

Assim, ainda que a média dos resultados dos exames nacionais de Português do ensino secundário pareça ter subido nos últimos anos<sup>7</sup> (a par da de Matemática), tal não deverá ser interpretado como aumento de competências metalinguísticas dos nossos estudantes. De facto, se fizermos uma análise dos Exames Nacionais de Português realizados para a conclusão do ensino secundário, verificamos que, de 2008 a 2017, as questões atinentes ao domínio da gramática incidem, em geral, sobre antecedentes de expressões pronominais ou palavras relativas (8 ocorrências em 10 exames), identificação de funções sintáticas, tipicamente o complemento direto, indireto e o predicativo do sujeito, e classificação de orações subordinadas, geralmente orações adjetivas relativas e substantivas completivas. Este tipo de questionário gramatical – cuja cotação global ao nível do exame ronda os 2 valores – implica, do ponto de vista da prática pedagógica do professor de Português, muito mais um treino específico para a sua resolução e muito pouco – como preveem os Programas – um trabalho sistemático de reflexão sobre a Gramática, sobretudo se tivermos em consideração a importância que os Exames Nacionais têm para a definição do futuro percurso académico dos jovens.

Por essa razão, os estudantes que ingressam no 1.º ano dos cursos de Ciências da Linguagem e outros das Faculdades de Letras e de Educação Básica, no Politécnico, continuam a chegar com lacunas no que toca à reflexão linguística.

---

<sup>7</sup> No ano de 2016, a média de classificação obtida pelos alunos internos no Exame Nacional (1.ª fase) à disciplina de Português foi de 10,8 valores e, no ano de 2017, na mesma fase, foi de 11,1 valores. À disciplina de Matemática, no ano de 2016 (1.ª fase) a média foi de 11,2 valores e, em 2017 (1.ª fase), subiu 3 décimas (11,5 valores). Dados obtidos em Relatórios / estatísticas da DGE (<http://www.dge.mec.pt/relatoriosestatisticas-0>).

#### 4 – Que gramática ensinar?

Decorre de tudo o que foi dito que a noção de gramática que interessa explorar ao nível didático é uma conceção modular, abrangente, que contemple os vários níveis de funcionamento linguístico sem que a questão das fronteiras entre áreas da gramática importe na fase do ensino.<sup>8</sup>

Veja-se, por exemplo, a noção de classe de palavras. Nos documentos reguladores, a definição de uma classe de palavras, como a do verbo, não é feita exclusivamente por referência a uma única área da gramática, mas a várias.<sup>9</sup> Segundo a definição do “Dicionário Terminológico” *online*, um verbo é uma “Palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que flexiona em tempo, modo, pessoa e número, e que constitui o elemento principal do grupo verbal.” (*DT*, B.3.1.). Ao definir desse modo o verbo, estão a invocar-se critérios morfológicos – “classe aberta de palavras que flexiona em tempo, modo, pessoa e número” – e sintáticos – “elemento principal do grupo verbal”. No entanto, outros critérios poderiam ainda ser convocados para uma definição mais completa, como os fonológicos (veja-se a forma que assumem os morfemas de tempo, pessoa e número), semânticos (grelha argumental e papéis temáticos; aspeto e classes aspetuais) e pragmático-textuais (invocando, por exemplo, os valores déicticos – temporais e pessoais – das formas verbais em orações simples, os valores anafóricos temporais de certas formas verbais em frases complexas). No entanto, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.* 2015), até ao final do 2.º CEB, por exemplo, tal articulação de áreas e critérios não se encontra espelhada no que ao verbo diz respeito.

Como sabemos, definir a classe do verbo e estabelecer subclasses implica, no decorrer da tradição gramatical luso-brasileira, convocar as noções de transitividade e intransitividade. Como foi notado por Choupina (2015), os termos “transitividade” e “intransitividade” não surgem, diretamente, no documento regulador do ensino do Português (Buescu *et al.* 2015). No entanto, “estas noções são convocadas nos descritores relativos às classes de palavras, aquando da explicitação das subclasses do verbo, especificamente no 6.º ano” (Choupina, 2015: 360), o que leva a crer que não há uma articulação entre o domínio do funcionamento sintático e o domínio da terminologia

<sup>8</sup> Em Brito (1998, 2007), defende-se que a questão das fronteiras entre áreas da gramática não importa muito na fase de ensino; assim, não será necessário invocar o que é Morfologia, ou Sintaxe, ou Morfosintaxe, ou Semântica quando se estuda um determinado item gramatical.

<sup>9</sup> Na antiga *Nomenclatura Gramatical*, de 1976, as classes de palavras estavam simplesmente integradas no domínio Morfologia, sendo as subclassificações propostas para o verbo as de a) Regulares/Irregulares; b) Defetivos: pessoais, unipessoais e impessoais; c) Principais e auxiliares. Já no *DT*, os verbos classificam-se em: a) verbo principal, onde cabem os intransitivos, transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos e o transitivo-predicativo; b) verbo auxiliar e c) verbo copulativo.



classificatória dos tipos de verbos. Dado que a definição de transitividade é, indiscutivelmente, uma problemática transversal aos diferentes tempos e teorias linguísticas e é marcada por vários pontos de vista, desde a gramática à filosofia, continuando a ser usada para categorizar os verbos no ensino, então deveria investir-se na sua discussão e especificação aos vários níveis gramaticais implicados.

Outro exemplo ainda mais ilustrativo da importância da interação entre áreas gramaticais já várias vezes referida neste texto relaciona-se com a conexão frásica.<sup>10</sup> Brito (2011) mostra que práticas oficinais muito simples de supressão, substituição, movimento, podem ser desenvolvidos em sala de aula, nos vários anos do ensino básico, para distinguir a “subordinação substantiva” – as orações completivas – da “subordinação adjetiva” – as orações relativas. Veja-se, no mesmo sentido, Lopes (2004).

Porém, se os tópicos a explorar forem os da coordenação (sobretudo as tradicionalmente chamadas orações explicativas e as conclusivas) e os da “subordinação adverbial” – que envolve as orações condicionais, causais, concessivas, finais, temporais –, tal exige novos conceitos e novos instrumentos teóricos que vão muito para além da mera etiquetagem das orações. Assim, mais do que qualquer outro tipo de temas, a coordenação explicativa e conclusiva e a subordinação adverbial ganham com uma perspetiva textual e discursiva. Tal distinção foi preconizada por Neves (2002) e Lopes (2004) e já a ela nos referimos acima. Leia-se a este propósito Neves (2002: 242): [enquanto] “classes como nomes e verbos se prendem basicamente a uma investigação intra-oracional (...), certas palavras [a autora refere explicitamente os conectores] têm o seu estatuto ligado antes a seu funcionamento no texto (...) e a sua “gramática”, portanto, só se equaciona completamente numa visão que contemple a organização discursivo-textual.”

Nessa medida, o estudo da coordenação e da subordinação, ao nível dos ensinos básico e secundário, exige ferramentas didáticas diversificadas, desde exercícios de operacionalização, que permitam analisar experimentalmente os dados gramaticais, a trabalho a partir de textos e discursos.

### 5 – Algumas conclusões

Neste texto ressaltámos a importância da reflexão gramatical no ensino da língua materna. Refletimos brevemente sobre o seu enquadramento temporal e a necessidade de articulação da reflexão gramatical com outras

---

<sup>10</sup> Nas *Metas Curriculares*, encontra-se o objetivo de distinguir frase complexa de frase simples (por exemplo, no 6.º ano, meta 23, alínea 6); no 7.º ano: dividir e classificar orações.

competências a adquirir em língua materna, assim como sobre a vantagem de se usar uma noção modular e abrangente de gramática, que permita não só um trabalho experimental e oficial, mas também, quando isso se justificar, uma relação com o trabalho sobre textos e discursos.

Assim, o trabalho com a gramática a realizar em sala de aula deve ter o seu tempo próprio e estar em conformidade com a maturidade linguística dos alunos, sendo que se considera que a escola contribui igualmente para essa maturidade, não ficando esta naturalmente restrita aos *inputs* adquiridos por imersão. O estudo da gramática implica o domínio de uma (meta)linguagem específica, que vai sendo aprendida através do estudo e que deve ser objeto de atualização em relação aos vários tópicos abordados, sem que as várias áreas da gramática sejam estanques. Uma prática pedagógica sistemática capaz de relacionar a gramática com o discurso, literário ou não, e dotada de uma componente técnica e laboratorial permitirá a consciência informada da gramática e, tendencialmente, proporcionará uma mestria linguística superior.

## REFERÊNCIAS

Brito, A. M. 1997. Que gramáticas ensinar? In: *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP, 255-261.

Brito, A.M. 1998. Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. In: *A língua materna e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 53-64.

Brito, A.M. 2011. Subordinação: da investigação ao ensino. In: I. Duarte; O. Figueiredo (orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: UPorto Editorial, 141-172.

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Choupina, C. 2015. Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2º Ciclo EB. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*. Número temático: 353-382.

Choupina, C.; Baptista, A.; Costa, J. A.; Oliveira, I.; Querido, J. 2016. Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. 1: 121-150.

Choupina, C.; Baptista, A.; Costa, J. A. 2017. A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In: G. Rosa; K.

Chulata; F. Atti; F. Morleo (Orgs.). *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce: Universidade de Salento, 2627-2648.

Costa, J. 2007. Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa.

Dicionário Terminológico online. 2008. Disponível em: <http://dt.dgic.min-edu.pt/>.

Duarte, I. 1998. Algumas boas razões para ensinar gramática. In: *A língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 110-123.

Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa, Instrumentos de análise*. Lisboa: U. Aberta.

Duarte, I. 2008. Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: F. Oliveira; I. M. Duarte (orgs.). *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, 161-171.

Lopes, H. C. 2004. *Aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos das construções causais. Contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática*. Tese de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Oliveira, M. C. 2011. *A sintaxe da coordenação e os conetores conclusivos – estudo de caso: a coordenação conclusiva na estruturação de textos argumentativos de jovens em idade escolar*. Tese de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Neves, M. H. M. 2002. O ensino da gramática. In: *A Gramática: História, Teoria e Análise, Ensino*. S. Paulo: Editora UNESP, 237-253.

*Nomenclatura Gramatical*. 1967. Elaborada sob coordenação de Manuel de Paiva Boléo e aprovada pela Portaria n.º 22664, de 28 de abril de 1967. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1967/04/10100/08210827.PDF>

Pinto, M.; Graça C. L. 1998. *Saber viver a linguagem*. Porto: Porto Editora.

ANA LUÍSA COSTA, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL/  
CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

JOANA BATALHA, FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS-UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA/  
CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

## PARA UM MAPA DAS FRONTEIRAS E DAS PONTES NA INVESTIGAÇÃO EM *DIDÁTICA DA GRAMÁTICA*

**RESUMO:** Com o presente artigo, propomos contribuir para uma clarificação conceptual do campo da investigação em didática da gramática, aprofundando a reflexão em torno das fronteiras entre linguística e ensino da língua. Esta reflexão será ilustrada pela consideração de dois percursos de investigação sobre relações entre gramática e competência de escrita, por um lado, e entre gramática e competência de leitura, por outro. Dos resultados destes trabalhos – que disponibilizam informação sobre o conhecimento linguístico em estabilização em idade escolar – emergem ainda dois desafios cruciais para a investigação em didática da gramática: o problema da validação das propostas didáticas decorrentes da investigação e o problema da disseminação dos resultados. Nas considerações finais, debatem-se estes problemas à luz de uma perspectiva de trabalho em permanente interação entre três polos: investigação, ensino e aprendizagem da língua e formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** gramática, consciência linguística, conhecimento explícito da língua, escrita, leitura

**ABSTRACT:** In the present article, we propose to contribute to a conceptual clarification of the field of research in grammar teaching and learning by reflecting upon the borders between linguistics and language teaching. This reflection will be illustrated by two studies which investigate relations between grammar and writing, on the one hand, and grammar and reading, on the other. Based on the results of these studies, which provide information on the nature of linguistic knowledge

developing during school-age, two other fundamental questions arise: the problem of the validation of didactic proposals resulting from research and the problem of the dissemination of results. In the final remarks, these problems are debated from a perspective in which three poles – research, language teaching and learning and teacher training – are in permanent interaction.

**KEYWORDS:** grammar, linguistic awareness, explicit knowledge of language, writing, reading

### 1 – Introdução

Na encruzilhada de critérios que validam qualquer trabalho de investigação, encontra-se a definição do seu enquadramento teórico ou, enunciando o problema de forma mais coloquial, a possibilidade de o esclarecer: “Este trabalho situa-se no quadro X”. Ora, relativamente à investigação sobre *didática da gramática* – sobre os processos de ensino e de aprendizagem da gramática na escola –, vários autores têm apontado a falta de «clareza conceptual» deste campo de estudos (Fontich 2016, 2018; Rijt & Coppen 2017). Ainda que esta questão possa ser vista como herança da configuração epistemológica da(s) didática(s) da(s) língua(s), o problema da fronteira entre investigação em linguística e investigação em ensino da gramática assume contornos bastante específicos, que justificam a finalidade do presente artigo: contribuir para uma clarificação conceptual do campo de investigação em didática da gramática. No segundo ponto, aprofundar-se-á a reflexão em torno da definição das fronteiras entre linguística e ensino da língua e, nos pontos seguintes, esta reflexão será ilustrada pela consideração dos limites e traços definidores de dois percursos de investigação: um sobre gramática e escrita e outro sobre gramática e leitura. Da reflexão crítica relativamente a resultados de investigação sobre as relações entre conhecimento explícito da língua, desenvolvimento da competência de escrita e desenvolvimento da competência de compreensão leitora, emergem ainda dois desafios cruciais: o problema da validação das propostas didáticas decorrentes da investigação e o problema da disseminação dos resultados da investigação, brevemente considerados enquanto condição para a definição de um campo específico de estudos sobre didática da gramática. Nas considerações finais, retomar-se-ão estas questões numa perspetiva de trabalho em permanente interação entre três polos indissociáveis – investigação em didática, ensino e aprendizagem da língua e formação de professores.

## 2 – O problema das fronteiras

Ainda que o tema específico deste artigo se circunscreva à *didática da gramática*, o reconhecimento de um campo de investigação neste domínio pode ser incluído na necessidade de identificação de um campo de investigação em didática da língua ou das línguas, questão que tem sido objeto de reflexão por diferentes autores (Alarcão 2010; Alarcão *et al.* 2010; Camps 2012; Costa, Rodrigues & Sebastião 2018). Vários são os sintomas que evidenciam falta de clareza na perceção da didática como um campo próprio de investigação. Por exemplo, a diversidade de designações das especialidades de doutoramentos sobre linguística e ensino – *didática de línguas, linguística e ensino, linguística educacional* – ilustra a dificuldade em estabelecer fronteiras entre o que é investigação em linguística e o que é investigação em ensino da língua. Por outro lado, as designações de unidades curriculares da área da linguística e ensino em diferentes cursos de formação de educadores e professores, nas instituições de ensino superior, bem como a diversidade de conteúdos de formação nas unidades curriculares de didática manifestam uma vasta pluralidade de entendimentos do que entra e deve ser valorizado na formação didática dos futuros profissionais de educação.

A par da disparidade de configurações disciplinares, contudo, o aumento da produção científica sobre ensino e aprendizagem do Português é inegável nas últimas décadas. A publicação de novas obras e estudos foi, em grande medida, impulsionada pela formação contínua no âmbito da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) e, mais tarde, do Dicionário Terminológico (DT) (DGIDC 2008), do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) e da implementação dos Programas de 2009 (DGIDC 2009). A regulamentação dos cursos de mestrados em ensino, com a obrigatoriedade de conclusão do segundo ciclo de formação através de provas de mestrado e de relatórios de projeto de investigação, contribuiu igualmente para um aumento da produção de investigação em ensino, incluindo temas específicos da didática das línguas. Entre estes estudos, alguma investigação, com análise de metadados, aponta para a urgência de teorização sobre a reconfiguração epistemológica da didática da língua (Alarcão *et al.* 2010).

Se estes fatores indiciam, por um lado, dispersão e falta de clareza na circunscrição do campo de estudos, permitem, por outro, reconhecer uma alteração de paradigma de uma didática do Português subsidiária de outros campos de conhecimento (dos diferentes ramos da linguística, da psicolinguística, da literatura) para um campo autónomo de investigação e produção de conhecimento. Esta mesma perspetiva é comum a outros contextos e a outras didáticas. Enfrentando o problema das fronteiras, Camps (2012: 27) defende a existência de investigação em didática da língua

que, para além de espaço de interseção e de articulação com a investigação em linguística, se tem vindo a consagrar como «campo de conhecimento e investigação específico», no qual se deve focar a questão da delimitação de fronteiras, não nas relações com outras áreas de estudo, mas no objeto específico da investigação em didática da língua: os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da(s) língua(s) e os processos do seu ensino.

Considerando concretamente os processos de desenvolvimento linguístico, ensino e aprendizagem da gramática da língua, a questão da fronteira com uma teoria linguística que explique a aquisição e desenvolvimento da linguagem é inultrapassável. A conceção do ensino da gramática, naturalmente, está arraigada à forma como se concebe a faculdade da linguagem e a aquisição da(s) primeira(s) (e segundas) língua(s). Referindo a pluralidade de teorias linguísticas que influenciam o ensino da gramática, Fontich (2018: 1) junta-se aos diferentes autores que «have noted a lack of conceptual clarity in the field of L1 grammar instruction». Para vários autores, algumas teorias são mais adequadas do que outras a uma pedagogia para a aprendizagem da gramática pelo papel que conferem à interação linguística (Fontich & García-Folgado 2018; Rijt & Coppen 2017). Contudo, o cerne do desentendimento parece estar na forma como cada autor interpreta o peso que diferentes teorias atribuem ao papel da interação. É comum encontrar, em trabalhos que se inscrevem numa perspetiva sociocultural ou em perspetivas interacionistas, a ideia de que as abordagens inatistas não consideram as interações sociais uma dimensão crucial do desenvolvimento linguístico (Fontich 2018). É igualmente frequente encontrar, em trabalhos sobre desenvolvimento linguístico numa perspetiva generativista, a preocupação em esclarecer o papel crucial que a exposição à língua desempenha no processo de aquisição (Cook 1988; Costa, Costa & Gonçalves 2017).

A conceção de aquisição da linguagem e o papel da interação são, efetivamente, centrais para o debate sobre teorias linguísticas e ensino da língua e sobre a reconfiguração da didática da língua e, em particular, da didática da gramática. A questão das fronteiras com as teorias linguísticas pode ser abordada de forma mais inclusiva, ganha pela clarificação de três conceitos-chave para o debate: *gramática, aplicação e interação*. Uma visão mais eclética destes conceitos no conjunto das teorias que interpretam a linguagem humana permite perceber áreas de confluência determinantes na definição do que é específico dos processos de ensino e de aprendizagem da gramática em contexto escolar. Em concreto, mesmo partindo de uma explicação inatista para o processo de aquisição da linguagem humana, a interação assume uma função crítica na fixação dos parâmetros das línguas naturais. O facto de que a faculdade humana da linguagem se explique em

grande medida como uma instância biológica, inata, não exclui a importância das interações sociais na aquisição da língua. Vivian Cook (1988) ilustra o papel da interação com o meio através da imagem das condições de crescimento de uma planta:

A seed is planted in the ground, which grows and eventually flowers; the growth would not take place without the environment; it needs water, minerals and sunshine; but the entire possibility of the plant is inherent in the seed; the environment only dictates the extent to which its inherited potentialities are realized. Knowledge of language needs experience to mature; without it nothing would happen; but the entire potential is there from the start.

(Cook 1988: 72)

Fundamentalmente, continuar a transpor para o campo da didática as velhas guerras entre teorias linguísticas mais não é do que manter a lógica aplicacionista da linguística na didática da língua, ideia que se retomará nos pontos seguintes.

Desde o início deste artigo que se adotou uma expressão pouco usual, inexistente em livros de referência sobre didática da língua (Amor 1993; Cassany, Luna & Sanz 1994): a expressão “didática da gramática”. Através deste termo, pretendeu-se fazer referência aos processos de ensino e aos processos de aprendizagem envolvidos no conhecimento sobre a língua em contexto escolar. O problema da plurissignificação do termo “gramática” situa-se no cerne da questão das fronteiras entre teoria linguística e didática. Em linguística formal, gramática é, antes de mais, o conhecimento que qualquer falante detém da sua língua materna, sem precisar de instrução formal, portanto, independentemente do ensino da gramática na escola. Esta aceção difere substancialmente do conceito tradicionalmente atribuído a gramática enquanto corpo de conhecimentos a estudar na disciplina de língua materna. Por ter sido este o termo que vingou no recente Programa e Metas (DGE, 2015), adota-se “gramática” no sentido de «conhecimento escolar», por razões de transparência na comunicação com professores, futuros professores e alunos do ensino básico e secundário. No entanto, marcando claramente a fronteira com uma perspetiva mais tradicional, a gramática que se ensina e aprende na escola deve corresponder a um *conhecimento explícito da língua*. Na sua melhor definição, que é a do antigo Currículo Nacional do Ensino Básico português:

Entende-se por conhecimento explícito o conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

(DEB, 2001: 32).



No percurso de explicitação e sistematização do conhecimento linguístico, diferentes autores identificam fases intermédias de *consciência linguística*, que evidenciam estabilização de um dado domínio do conhecimento implícito e permitem torná-lo consciente. Nesta perspetiva, aprender gramática na fase de escolarização corresponde a uma progressiva consciencialização da língua que se usa. Em autores de quadros teóricos diferentes, encontram-se modelos de representação de diferentes graus de consciência linguística. Entre os modelos da psicologia, na proposta de Karmiloff-Smith (1992), distinguem-se quatro níveis de representação do conhecimento linguístico: (i) conhecimento implícito, que suporta as primeiras manifestações verbais das crianças; (ii) conhecimento explícito primário, um conhecimento semiconsciente que decorre do desenvolvimento do conhecimento implícito; (iii) um conhecimento explícito secundário, que se manifesta pelo acesso consciente ao conhecimento linguístico e, finalmente, (iv) um grau superior de conhecimento explícito, que envolve a recodificação do conhecimento num código mais abstrato ou, por outras palavras, a capacidade de referir linguagem com metalinguagem.

Entre estudos da área da linguística, autores como Costa, Costa & Gonçalves (2017) ou Freitas, Gonçalves & Duarte (2010), de forma similar, distinguem graus de conhecimento linguístico, no contínuo conhecimento linguístico implícito - consciência linguística - conhecimento explícito da língua. O conhecimento implícito consiste no conhecimento intuitivo das estruturas da língua e desenvolve-se espontaneamente a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico fornecido pelos contextos em que as crianças estão envolvidas (a interação com o meio é essencial, como se referiu antes). O *conhecimento implícito* pode ser entendido como a gramática mental de qualquer falante. Do uso das estruturas linguísticas que se adquirem espontaneamente, emergem capacidades de manipulação e referência que evidenciam algum grau de consciência da língua. Em diferentes estádios, tipos distintos de consciência linguística – fonológica, sintática, lexical – vão-se desenvolvendo, particularmente em contextos de aprendizagem formal. Finalmente, por *conhecimento explícito da língua*, entende-se a «progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso de língua» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 30). Na escola, esta competência deve ser promovida de forma sistemática e intencional, precisando, para isso, de uma didática que ampare a natureza específica deste conhecimento matricial nas línguas.

Outro problema das fronteiras, como se mencionou antes, prende-se com a ideia de «aplicação» das teorias linguísticas mais atualizadas ao ensino. A linguística aplicada dominou, e ainda domina, algumas áreas da didática da língua desde os anos 1960. Demarcando-se desta perspetiva, Spolsky

introduz em 1974 o termo “linguística educacional” para designar um campo de investigação específico. Ainda que se reconheçam dificuldades na delimitação deste campo (Ucelli & Snow 2008), uma vez que ele se situa na confluência de diferentes disciplinas, é na rejeição de uma lógica aplicacionista que ele se define em primeiro lugar: «[w]e seek then not apply linguistics, but to derive from its many branches and from other fields that study language, the knowledge that will help in developing the language capacity of others» (Spolsky 1999: 2). Numa das suas definições de linguística educacional, aliás, o autor atribui à linguística aplicada a criação de alguns «monstros» (Spolsky 2008: 1), que podemos rever na gramática que uma certa geração teve de aprender, com a reprodução incompreensível do modelo de comunicação de Jakobson ou as representações de frases em árvore. Portanto, e como para Spolsky (1978: 1), sendo evidente que «a linguística é relevante para a educação», em particular para a didática da gramática, esta relação não é direta, pelo que é necessário estabelecer as fronteiras entre modelos teóricos e práticas de ensino.

Considerando que as conceções de “linguagem” e “aquisição da linguagem” são determinantes para o entendimento dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da gramática, assume-se um entendimento de linguagem como «faculdade mental inata, exclusiva da espécie humana, que permite a qualquer indivíduo adquirir, de forma espontânea (isto é, sem aprendizagem formal), a língua a que está exposto desde o nascimento e que virá a ser a sua língua materna» (Costa, Costa & Gonçalves 2017: 417). A adoção destes pressupostos não significa, naturalmente, uma transposição dos instrumentos da linguística formal para o campo do ensino. Como antes ficou expresso, esta perspetiva de linguagem humana não exclui o papel da interação comunicativa na aprendizagem das línguas e, em concreto, na aprendizagem da gramática. Pelo contrário, e como exemplificaremos no ponto seguinte deste artigo, a diversificação de experiências de usos de língua constitui um aspeto assumidamente central em dois percursos de investigação – Costa (2010) e Batalha (2017) – que estudam relações entre gramática e o desenvolvimento das competências de escrita e de leitura em contexto escolar.

### **3 – Percursos de investigação em didática da gramática**

O objeto e os objetivos dos trabalhos de Costa (2010) e Batalha (2017) são comuns: estudar relações entre conhecimento explícito da língua e desenvolvimento da competência de escrita, no primeiro trabalho, e da competência de leitura, no segundo. Trata-se, portanto, de estudos em que o ensino e a aprendizagem da gramática cumprem objetivos de tipo instrumental, de acordo com a proposta de Duarte (1998).

Também é comum a ambos os estudos a preocupação que manifestam em conciliar, em termos metodológicos, os objetivos da investigação em linguística com propostas didaticamente adequadas à sala de aula. Desta preocupação, emerge o problema das fronteiras entre investigação linguística e investigação em ensino. Por exemplo, as sequências didáticas dos dois trabalhos foram integradas na planificação regular dos professores para as suas turmas como forma de articular e fazer interagir os objetivos de investigação com o trabalho de professores e alunos – com uma abordagem tão naturalista quanto possível, sendo esta uma característica determinante na metodologia destes estudos. Porém, para ser didática e pedagogicamente adequada, a configuração das tarefas nem sempre cumpriu os requisitos ideais das metodologias experimentais em aquisição da linguagem. Paralelamente, porém, nos dois trabalhos, o recurso a desenhos de inspiração experimental (pré-teste/pós-teste) e a análises de pendor quantitativo e estatístico como critério de validação de resultados são opções mais alinhadas com práticas de investigação em linguística.

No que se refere às propostas didáticas, em ambos os estudos se recorre ao modelo de laboratório gramatical, de acordo com as etapas propostas em tarefas para o desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ciclo (Duarte 2008) e em tarefas sobre contextos de uso obrigatório do conjuntivo (Duarte 1992). Estas propostas são concebidas como estratégias de explicitação do conhecimento intuitivo dos alunos, assentes na observação e manipulação de dados linguísticos para a deteção de regularidades e formulação de generalizações. O laboratório gramatical partilha estas características com outros trabalhos sobre ensino da gramática, como os «linguistic inquiries», de projetos conduzidos em escolas americanas por Wayne O’Neil e colegas (O’Neil 2010; Honda, O’Neil & Pippin 2010), ou como as propostas de «construção de gramáticas» de Oliveira & Quarezemin (2016), no contexto brasileiro. Também estabelecem pontes com outras abordagens didáticas que seguem os princípios pedagógicos do questionamento de Bruner, na aprendizagem pela descoberta (Hudson 1992). Finalmente, destaque-se que, com este tipo de abordagem, promovendo o uso de capacidades de reflexão metalinguística e metacognitiva, se criam condições para que os alunos contactem com o método científico, o que permite estabelecer uma outra ponte, com um ensino da gramática como «atividade metalinguística», de inspiração vigotskiana, que parte das conceções espontâneas das crianças, e das capacidades precoces para referir linguagem através da linguagem, na construção de conhecimento gramatical (Camps 2014; Fontich 2018). No fundo, e (quase) independentemente do modelo teórico usado para explicar a linguagem, o que é comum a estas propostas é um entendimento de gramática como “atividade reflexiva”.

### 3.1 – Gramática e escrita

Em Costa (2010), sobre as relações entre conhecimento explícito da língua e desenvolvimento da escrita, estudou-se especificamente o conhecimento de adversativas e concessivas e a escrita de textos de opinião. Deste trabalho, destacam-se apenas algumas ideias que podem ajudar a ilustrar características da investigação em didática da gramática. A parte empírica do trabalho teve três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação. Na fase de diagnóstico, a que mais proximidade teve com um estudo sobre a aquisição de concessivas, pretendeu-se caracterizar o conhecimento linguístico sobre estruturas contrastivas (adversativas e concessivas) através de três testes: um de compreensão oral de um texto, outro de produção induzida de frases e outro de produção em textos de opinião. Todos os testes tiveram o formato de tarefas que puderam ser integradas no trabalho pedagógico com as turmas. Do resultado deste diagnóstico, concluiu-se que o conhecimento de diferentes tipos de concessivas estava ainda em estabilização ao longo dos primeiros anos da escolaridade. No gráfico 1, os resultados das percentagens de acerto evidenciam que há crescimento na compreensão oral de contrastivas ao longo da escolaridade básica.

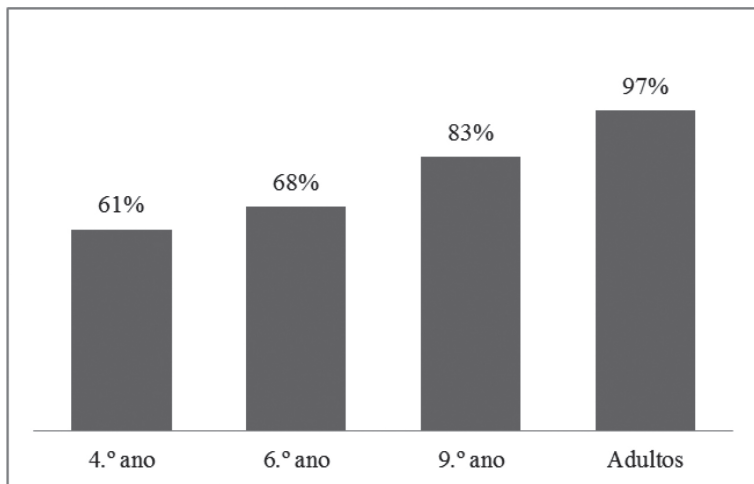


Gráfico 1 – Compreensão oral de texto

Uma silhueta semelhante figura no gráfico 2, que sistematiza as percentagens de acerto no teste de produção induzida de frases com conectores contrastivos nos três ciclos de escolaridade, em comparação com o grupo de controlo de adultos escolarizados.

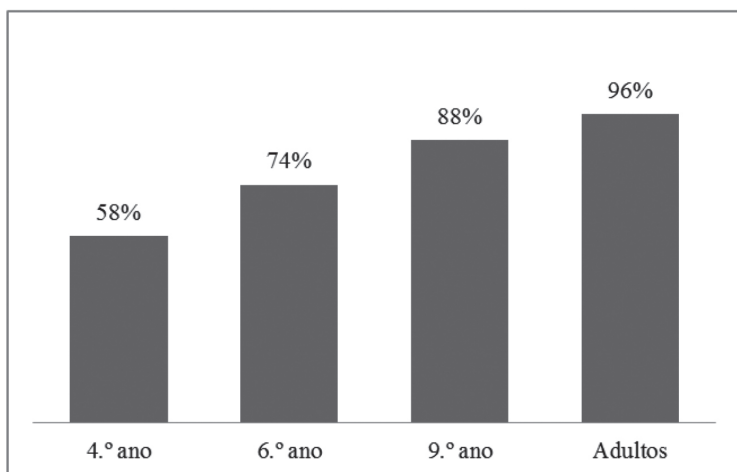


Gráfico 2 – Produção induzida de contrastivas

Os resultados deste diagnóstico apoiaram a decisão relativamente ao ano de escolaridade em que se deveria desenvolver a intervenção educativa. Como era preciso circunscrever o estudo, optou-se por fazer a intervenção em gramática e escrita na fase em que o conhecimento linguístico estava bastante estabilizado e poderia ser mobilizado. Os alunos mais velhos, do 9.º ano, apesar de terem resultados de compreensão e produção induzida de frases próximos do padrão adulto, em situações de escrita de texto de opinião não mobilizavam esse capital de conhecimento implícito, usando quase sempre o *mas* adversativo. Em concreto, nos textos de opinião escritos na fase de diagnóstico, num total de 31 frases complexas com conectores contrastivos, 25 frases (81%) eram adversativas e apenas 6 (9%) eram concessivas.

A fase de intervenção, desenvolvida em duas turmas de 9.º ano, seguiu o modelo didático de «*chantier*» de escrita, de acordo com o proposto no projeto de investigação-ação coordenado por Josette Jolibert (Jolibert (coord.) 1988). Com este modelo, centrado na pedagogia de trabalho de projeto, procurou-se enquadrar a escrita escolar em interações significativas para os alunos, nas quais fossem claros os objetivos da produção dos seus textos. As atividades de sistematização metalinguística, uma das fases previstas nos «*chantiers*», adotaram o formato de laboratório gramatical sobre propriedades sintáticas, semânticas e discursivas de adversativas e concessivas. Por outras palavras, o ensino da gramática foi enquadrado por práticas pedagógicas conscientes da centralidade das interações discursivas – orais e escritas – vividas no contexto escolar.

A avaliação (em pós-teste) dos textos de opinião escritos algum tempo após a intervenção e a avaliação de conhecimento sobre gramática evidenciaram, nas turmas em que houve intervenção, e em contraste com o grupo de controlo<sup>1</sup>, que os alunos usavam mais estruturas contrastivas e conectores mais diversificados e tiveram melhores resultados em perguntas sobre gramática num teste de final de período. O gráfico 3 ilustra estes resultados, apresentando uma comparação das frequências de ocorrência de conectores antes e após a intervenção<sup>2</sup>.

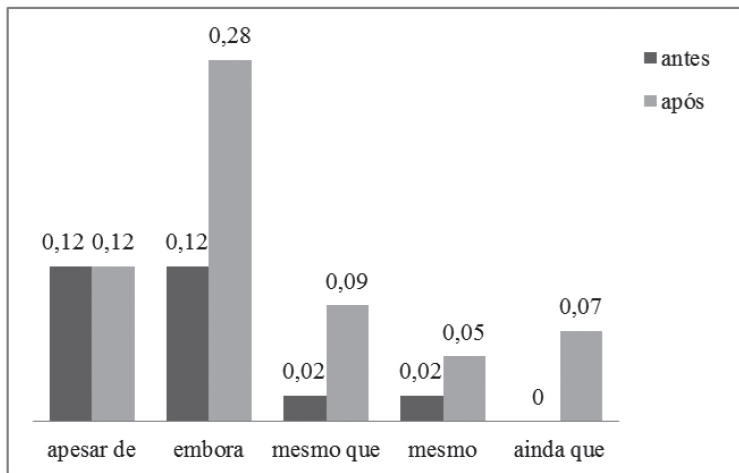


Gráfico 3 – Produção de conectores concessivos antes e após a intervenção

O facto de a intervenção se ter limitado ao 9.º ano, quando os alunos já evidenciavam resultados acima dos 75% de acertos nos testes de compreensão oral e de produção induzida, muito próximos do perfil do adulto, não significa que se considere didaticamente irrelevante ou inadequado trabalhar sobre estas estruturas desde o 1.º ciclo.

Atendendo aos resultados do 4.º ano, na fase de diagnóstico, é interessante perceber que o conhecimento sobre concessivas não está ainda completo, está em estabilização ao longo da escolaridade e, para expressar contraste, as crianças usam o que já têm disponível na sua gramática, no seu conhecimento implícito desde cerca dos dois anos: as adversativas de *mas* (Costa, Alexandre, Santos & Soares 2008). As interações discursivas

<sup>1</sup> No grupo de controlo da fase de intervenção, constituído por uma terceira turma de 9.º ano em que não houve intervenção didática com «*chantier*» e «oficina gramatical», nos textos recolhidos em pré e pós-teste, os resultados não apresentam diferenças, senão na ocorrência de *mesmo que* no segundo conjunto de produções.

<sup>2</sup> A frequência de ocorrência de cada conector foi calculada através da divisão do número de conectores pelo número de textos para cada nível de ensino.

a que as crianças são expostas em contexto escolar, e nas quais devem progressivamente assumir o protagonismo em percursos de aprendizagem ativa, são cruciais para a promoção do desenvolvimento linguístico de estruturas tardias. Estas estruturas, como é o caso das concessivas, não são frequentes nos registos de língua familiares (com diferenças sociolinguísticas assinaláveis). Da sua aquisição, depende o domínio de registos de língua fundamentais ao sucesso escolar. Por isso, a escola, nos primeiros anos, tem de intencionalmente promover não só práticas discursivas desafiantes, mas também um ensino da gramática assente no desenvolvimento da consciência sintática e semântica. Outro exemplo desta dimensão do ensino da gramática encontra-se na secção seguinte.

### **3.2 – Gramática e leitura**

No trabalho de Batalha (2017) sobre relações entre gramática e leitura, estudou-se a compreensão de relações anafóricas envolvendo diferentes tipos de pronomes, nomeadamente pronomes pessoais, demonstrativos e relativos. Considerando a importância do processamento deste tipo de estruturas na construção de uma representação mental adequada dos textos lidos, especialmente em leitores mais jovens (Cain & Oakhill 2009), assim como as relações que a investigação tem estabelecido entre nível de conhecimento gramatical e compreensão leitora (por exemplo, para o português, Costa 1991; Leal & Roazzi 1999), desenvolveu-se um estudo com os seguintes objetivos: (i) diagnosticar o conhecimento linguístico de alunos em diferentes momentos do ensino básico quanto à compreensão de pronomes na leitura; (ii) intervir didaticamente face aos resultados obtidos no diagnóstico, através da promoção de atividades visando o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito sobre relações anafóricas e, mais concretamente, o desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes de pronomes; (iii) e avaliar efeitos da intervenção didática na compreensão de pronomes na leitura, comparando desempenhos antes e após a intervenção implementada.

Para dar cumprimento a estes objetivos, o estudo empírico, tal como na investigação de Costa (2010), foi desenvolvido em três fases – diagnóstico, intervenção e avaliação de resultados. Na fase de diagnóstico, procurando obter-se dados sobre a compreensão de pronomes na leitura ao longo do ensino básico, aplicou-se a três grupos de alunos – de 4.º, 6.º e 8.º anos – e a um grupo de controlo de adultos escolarizados uma primeira prova (pré-teste) com quatro textos e uma tarefa de identificação de antecedentes de pronomes. A partir dos resultados obtidos, selecionou-se o grupo de alunos de 4.º ano para participar como grupo experimental na intervenção didática, concebida e implementada com o objetivo de promover o desenvolvimento da consciência e da explicitação linguística sobre relações anafóricas e, em particular, sobre aquelas que envolvem dependência referencial. A intervenção, que seguiu o

formato de laboratório gramatical, como anteriormente foi referido, centrou-se sobre propriedades sintáticas, semânticas e discursivas dos pronomes enquanto expressões anafóricas que não apresentam um valor referencial próprio e sobre a natureza dos antecedentes a que os pronomes se podem referir. A terceira fase do estudo, de avaliação da intervenção, consistiu na aplicação de uma prova (pós-teste) semelhante à usada no diagnóstico, com quatro textos e uma tarefa de identificação de antecedentes. Os desempenhos dos alunos do grupo experimental foram posteriormente comparados com os de um grupo de controlo, constituído por alunos do mesmo ano de escolaridade, mas que não foi sujeito à intervenção. Por último, para se avaliar possíveis efeitos da intervenção didática na compreensão da leitura, procedeu-se também à comparação dos desempenhos dos alunos do grupo experimental no pós-teste com os desempenhos na prova nacional de Português de 4.º ano.

Como se apresenta no gráfico 4, globalmente, os resultados da fase de diagnóstico mostram que a compreensão de relações anafóricas na leitura e, em particular, a capacidade de identificar antecedentes de diferentes tipos de pronomes estão em desenvolvimento ao longo da escolaridade. De facto, em alguns dos pronomes e contextos linguísticos avaliados – por exemplo, na interpretação anafórica de pronomes demonstrativos e de pronomes relativos comparativamente a pronomes pessoais ou, dentro dos pronomes relativos, na compreensão de pronomes com função de sujeito em contraste com pronomes que ocorrem com a função de objeto –, esta capacidade não está ainda estabilizada no 3.º ciclo, ainda que os dados revelem um comportamento mais próximo entre os alunos deste ciclo e o grupo de adultos escolarizados.

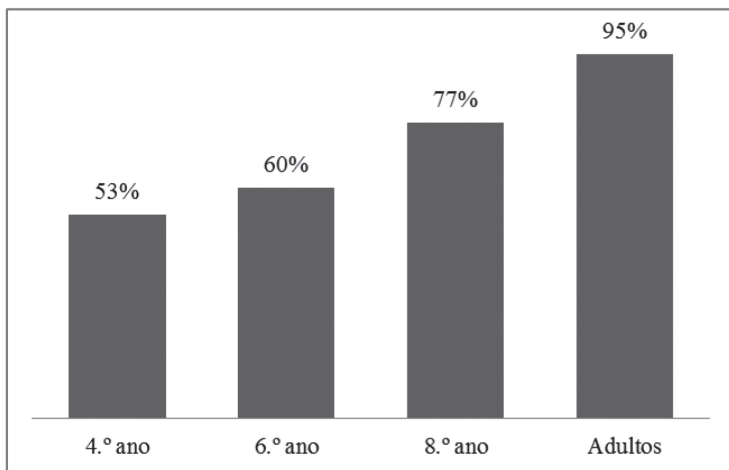


Gráfico 4 – Compreensão de pronomes anafóricos na leitura



Por sua vez, no que se refere aos efeitos da intervenção didática, os resultados do grupo experimental, em comparação com os do grupo de controlo, sugerem que a capacidade de identificar antecedentes de pronomes pode ser potenciada através do desenvolvimento da consciência linguística sobre relações anafóricas logo a partir do 1.º ciclo. Da leitura do gráfico 5, pode concluir-se que, apesar da diferença positiva registada em ambos os grupos entre os dois momentos de testagem (antes e após a intervenção didática), foi mais robusta a diferença entre as provas de diagnóstico e de avaliação de resultados observada no grupo experimental, sendo que este grupo obteve, para todas as variáveis estudadas, percentagens de respostas corretas acima dos 70%.

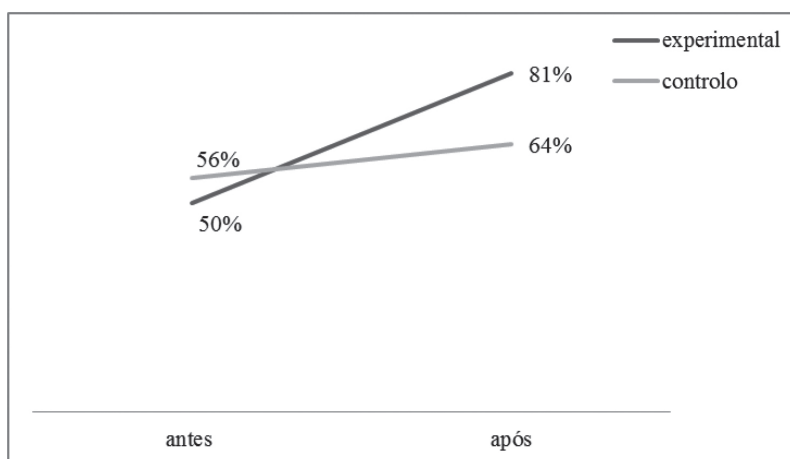


Gráfico 5 – Compreensão de pronomes anafóricos na leitura antes e após a intervenção

Adicionalmente, observou-se no grupo experimental uma convergência, global e individual, quanto aos desempenhos na prova do pós-teste e na prova nacional, o que permitiu concluir que a capacidade para compreender pronomes anafóricos na leitura, desenvolvida a partir de tarefas de consciencialização e explicitação linguística, pode ser positivamente relacionada com tarefas de compreensão global de leitura. Em síntese, os desempenhos dos alunos do grupo experimental antes e após a intervenção didática, por um lado, e após a intervenção didática e na prova nacional, por outro lado, sugerem, no que se refere à capacidade para compreender dependências referenciais, a existência de uma relação positiva entre os domínios da gramática, entendida como um processo de consciencialização e explicitação linguística, e da compreensão da leitura. Tal como no

estudo sobre gramática e escrita, os dados obtidos neste segundo trabalho consolidam a importância de um ensino da gramática mais centrado no desenvolvimento da consciência linguística do que no ensino declarativo de conteúdos gramaticais.

### **3.3 – Contributos dos estudos**

Da caracterização apresentada sobre dois percursos de investigação em didática da gramática, parece possível afirmar que este tipo de estudos, para além de reforçarem a evidência sobre o papel do conhecimento gramatical no desenvolvimento de outras competências – neste caso, da escrita e da compreensão da leitura –, são fundamentais na definição de estratégias a seguir no ensino da gramática e no contributo para a resposta a velhas questões de didática como “que gramática ensinar?” ou “como ensinar gramática?”. Acorados na investigação em aquisição da linguagem, dados como os apresentados são relevantes para caracterizar a natureza do conhecimento linguístico após a entrada para a escola e em diferentes momentos do percurso escolar, na medida em que permitem estabelecer uma distinção entre áreas do conhecimento linguístico que já se encontram estabilizadas (por exemplo, as adversativas e as concessivas factuais no 9.º ano ou os pronomes pessoais no 8.º ano) e domínios desse conhecimento que ainda estão em desenvolvimento e estabilização e que, por isso, mais poderão beneficiar de um trabalho de promoção de capacidades linguísticas desenvolvido em contexto escolar (por exemplo, alguns tipos de concessivas, como as hipotéticas e contrafactuais, e alguns tipos de pronomes, como os pronomes demonstrativos invariáveis ou os relativos de objeto).

Relativamente às áreas de conhecimento linguístico ainda em estabilização, o objetivo do ensino da gramática deve ser o desenvolvimento da consciência linguística, sendo fundamental que este tipo de trabalho possa ser desenvolvido logo a partir do 1.º ciclo, com tarefas adequadas. Importará esclarecer que, ao preconizar-se o desenvolvimento de estratégias que visem uma progressiva consciencialização e explicitação linguística, não se pretende a promoção de um trabalho que se esgote em aspetos metalinguísticos, mas a tomada de consciência sobre propriedades de diferentes estruturas linguísticas e o desenvolvimento de capacidades que envolvam a sua manipulação. Em nenhum caso, portanto, ensinar gramática é ensinar listas de termos e de definições.

Em síntese, em trabalhos como os apresentados, entende-se o ensino da gramática como um processo de explicitação do conhecimento linguístico, que envolve diferentes graus de consciência até ao conhecimento reflexivo e metalinguístico. Nesta perspetiva, o ensino da gramática tem um papel fundamental na promoção das áreas de conhecimento linguístico mais tardio

e mais permeáveis ao ensino formal. No contexto português, são vários os trabalhos que apresentam um enquadramento como o que acabámos de caracterizar e esta perspetiva foi a adotada em momentos cruciais da formação de professores, como o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (cf. Freitas, Alves & Costa 2007; Duarte 2008; Duarte 2011; Gonçalves, Guerreiro & Freitas 2011) e a implementação dos Programas de Português de 2009 (cf. Costa, Cabral, Santiago & Viegas 2011). Provavelmente, a questão do enquadramento teórico não é vista como um problema para quem partilha dos mesmos pressupostos; contudo, a didática da língua é um campo de confluência de muitas perspetivas, no qual se podem estabelecer muitas pontes com contributos de vários quadros teóricos. Para que essas pontes não constituam atropelos teóricos – ou um certo ecletismo turvo – importa clarificar fronteiras: foi o que procurámos fazer.

#### **4 – O problema das pontes e outras considerações finais**

Na parte inicial deste artigo, procurou-se identificar algumas fronteiras, clarificando a relação que, no âmbito da linguística educacional, se pode estabelecer entre linguística e didática da gramática. Algumas fronteiras são assinaladas como passagens pouco úteis – o caso da lógica aplicacionista; outras são zonas de tensão – como as conceções de linguagem em diferentes teorias linguísticas; e outras, ainda, são áreas de confluência – como as perspetivas didáticas de ensino da gramática enquanto atividade reflexiva. Nestas áreas de confluência, são vários os autores que defendem a existência de um campo próprio de investigação em didática, que abrange a investigação sobre didática da gramática.

Além das fronteiras assinaladas, a natureza da investigação em didática caracteriza-se pelas pontes que estabelece entre teoria e prática. A validação de resultados de investigação em didática, incluindo a didática da gramática, depende, crucialmente, de uma reflexão dentro da sala de aula. Assim, num entendimento da didática da língua como campo autónomo de investigação, a rejeição de uma lógica aplicacionista passa pela revisão de critérios de validação de resultados e por uma alteração dos modelos de formação de professores, enquanto forma de disseminação desses resultados.

Em concreto, na investigação em didática, a validação de propostas deve passar menos por critérios quantitativos (típicos dos estudos experimentais) do que por abordagens interpretativas, resultantes de trabalho cooperativo entre investigadores e professores, em contextos de formação em que uns e outros alimentam a atualização científica através da validação dos resultados em práticas. Por exemplo, para uma didática da gramática, e conseqüentemente para a formação do professor, os estudos sobre desenvolvimento linguístico tardio podem contribuir para a definição

das áreas prioritárias de desenvolvimento da consciência linguística, nos diferentes ciclos de ensino, e para a identificação das áreas em que já faz sentido construir com os alunos uma reflexão metalinguística. Neste sentido, a didática da gramática ocupar-se-á, antes de mais, de questões que são geradas pela prática, num modelo de investigação «integrado na prática», «inspirado pela prática» e «relevante para a prática» (Uccelli & Snow 2008: 628). Concluindo, numa travessia bidirecional, a investigação deve servir e informar as práticas e a teoria deve ser reformulada e evoluir em resposta aos desafios dos contextos escolares.

## REFERÊNCIAS

Alarcão, I. 2010. A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal. *Linguarum arena*. Vol. I. **1**: 61-79.

Alarcão, I.; Andrade, A. I.; Araújo; Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S.; Santos, L. 2010. Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didática de Línguas? *Intercompreensão - Revista de Didáctica de Línguas: abordagens plurais e multimodais*. **15**: 9-26.

Amor, E. 1993. *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Batalha, J. 2017. *Relações entre conhecimento explícito da língua e leitura. Compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa.

Cain, K.; Oakhill, J. 2009. Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In: R. K. Wagner; C. Schatschneider; C. Phythian-Sence (eds.). *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press.

Camps, A. 2012. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*. **59**: 23-41.

Camps, A. 2014. Metalinguistic activity in language learning. In: T. Ribas; X. Fontich; O. Guasch (eds.) *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Brussels: Peter Lang, 25-41.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 1994. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Cook, V. 1988. *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Applied Language Studies. Oxford: Basil Blackwell.

Costa, A. 1991. *Leitura: Compreensão e Processamento Sintático*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa.

Costa, A. 2010. *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

Costa, A.; Alexandre, N.; Santos, A. L.; Soares, N. 2008. Efeitos de modelização no *input*: o caso da aquisição de conectores. In: S. Frota; A. L. Santos (orgs.). *Textos Seleccionados do XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Évora 2007*. Lisboa: APL, 131-142.

Costa, A.; Costa, M. A.; Gonçalves, A. 2017. Consciência linguística: aspetos sintáticos. In: M. J. Freitas; A. L. Santos (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Textbooks in Language Sciences 3. Berlin: Language Science Press, 409-438.

Costa, A.; Rodrigues, S.; Sebastião, I. 2018. Para que serve a didática? In: L. G. Correia; R. Leão; S. Poças (orgs.). *O Tempo dos Professores*. Porto: CIE. FPCEUP 811-827.

Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A.; Viegas, F. 2011. *Guião de Implementação do Programa. Conhecimento Explícito*. Lisboa: DGIDC. ME.

DEB. 2001. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB. ME.

DGE. 2015. *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: DGE. ME.

DGIDC. 2008. *Dicionário terminológico para Consulta em Linha (DT)*. Consultado a 27 de abril de 2018: <http://dt.dge.mec.pt/>.

DGIDC. 2009. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC. ME.

Duarte, I. 1992. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In: M. R. Delgado-Martins; D. R. Pereira; A. I. Mata; M. A. Costa; L. Prista; I. Duarte. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri 165-177.

Duarte, I. 1998. Algumas boas razões para ensinar gramática. In: *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*. Porto: Areal, 110-123.

Duarte, I. 2008. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.

Duarte, I. 2011. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.

Fontich, X. 2016. L1 Grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistic Compass*. **10/5**: 238-254.

Fontich, X. 2018. Teaching and Learning Guide for: “L1 grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus”. *Language and Linguistic Compass*. **12**: 1-13.

Fontich, X.; García-Folgado, M. J. 2018. Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *Special issue: Working on grammar at school in LI*

*education: Empirical research across linguistic regions. L1-Educational Studies in Language and Literature. 18: 1-39.*

Freitas, M. J.; Alves, D.; Costa, T. 2007. *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.

Freitas, M. J.; Gonçalves, A.; Duarte, I. (eds.). 2010. *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Colibri.

Gonçalves, F.; Guerreiro, P.; Freitas, M. J. 2011. *Conhecimento da língua. Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.

Honda, M.; O'Neil, W.; Pippin, D. 2010. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In: K. Denham; A. Lobeck (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press, 175-188.

Hudson, R. 1992. *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

Jolibert, J. (coord.). 1988. *Former des Enfants Producteurs de Textes*. Paris: Hachette-Écoles.

Karmiloff-Smith, A. 1992. The child as linguist. In: *Beyond modularity. A Developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press/Bradford Books, 31-63.

Leal, T. F.; Roazzi, A. 1999. Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação. 12(2): 77-104.*

Oliveira, R. P.; Quarezemin, S. 2016. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes.

O'Neil, W. (2010). Bringing linguistics into the school curriculum: not one less. In: K. Denham; A. Lobeck (eds.) *Linguistics at school. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 24-34.

van Rijt, J.; P.A. Copen 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness. 26: 360-380.*

Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. J. 1997. *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB. ME.

Spolsky, B. 1978. *Educational Linguistics: an introduction*. Rowley, MA: Newbury House.

Spolsky, B. 1999. Introduction to the field. In: B. Spolsky (ed.) *Concise Encyclopedia of educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1-6.

Spolsky, B. 2008. Introduction: what is Educational Linguistics? In: B. Spolsky; F. M. Hult (eds.). *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1-9.

Ucelli, P.; Snow, C. 2008. A research agenda for Educational Linguistics.  
In: B. Spolsky; F. M. Hult (eds.). *The handbook of educational linguistics*.  
Oxford: Wiley-Blackwell, 626-642.

# GRAMÁTICA, PRAGMÁTICA E COMPETÊNCIA DE LEITURA: VALORES DO *FUTURO PERFEITO* NA INTERNET

**RESUMO:** Existe uma relação favorável entre conhecimento explícito e reflexivo da gramática e competência de leitura. Uma literacia crítica exige leitores bem formados e não apenas que saibam decifrar a mensagem do texto. Partindo de uma perspectiva enunciativo-pragmática, faremos (1) a análise de diferentes valores do *futuro perfeito* num *corpus ad hoc* construído com ocorrências de 12 textos da Internet, (2) relacionando esses valores com os géneros discursivos em que estão presentes as ocorrências. Finalmente, (3) traçaremos, a partir desses valores, um percurso pedagógico exemplificativo, tendo em conta Duarte (1992), Silvano & Rodrigues (2010) e o que Camps (2006) escreveu sobre Sequências Didáticas para ensinar gramática.

**PALAVRAS-CHAVE:** gramática, pragmática, ensino, leitura, futuro perfeito

**ABSTRACT:** There is a positive relation between explicit and reflexive knowledge of grammar and reading competence. Critical literacy requires well-formed readers. Adopting an enunciative-pragmatic perspective, we will (1) analyze different values of the *futuro perfeito* in an *ad hoc corpus* constructed with occurrences of 12 Internet texts, (2) relate these values to the discursive genres in which the occurrences are present. Finally, (3) bearing in mind these values, we will draw an example of a possible pedagogical pathway, taking into account Duarte (1992), Silvano & Rodrigues (2010) and Camps (2006) on Didactic Sequences to teach grammar.

**KEYWORDS:** grammar, Pragmatic, teaching, reading, futuro perfeito



## 1 – Enquadramento teórico

A reflexão levada a cabo neste texto parte de alguns pressupostos teóricos que a Linguística aplicada ao ensino de línguas, ou implicada no ensino de Línguas<sup>1</sup>, ou ainda, se preferirmos, a Linguística Educacional (Duarte 2008), mas também estudos em Didática de Línguas<sup>2</sup> têm hoje por adquiridos. Um deles é a constatação de que há uma relação favorável entre conhecimento explícito e reflexivo da gramática e competência de leitura. Lê melhor, de forma mais competente, mais rápida e retirando mais informação do texto (incluindo a implícita) quem possui mais conhecimento explícito de gramática e quem está habituado a refletir sobre ela. Para citarmos apenas dois exemplos, Costa (1992) encontrou uma relação clara entre mais conhecimentos sintáticos e melhor compreensão de leitura e Batalha (2017), recentemente, mostrou a relação positiva existente entre conhecimento explícito da língua (nomeadamente, no que diz respeito à identificação de antecedentes dos pronomes) e competência de leitura.

Ler é obter significado, mas nem sempre toda a informação que o texto fornece é explícita. Com frequência, o leitor tem de saber deduzir, a partir do dito ou até do aparente desfasamento entre o que é dito e o contexto, aquilo que o locutor quer implicitar. Para essa tarefa mais exigente de inferir, do texto, informação implicitada, pressuposta ou subentendida<sup>3</sup>, a compreensão inferencial, o leitor necessita de ter uma preparação sólida, com treino de fazer inferências a partir de índices textuais, preparação que lhe permita saber ler nas entrelinhas, compreender a diferença entre o que é dito e o que é comunicado, perceber se lhe estão a comunicar como factos aquilo que apenas são hipóteses ou interpretações subjetivas, descobrir quando está a ser manipulado; enfim, exercer uma literacia crítica em relação aos textos que circulam no espaço público. Não basta, portanto, ser capaz de aceder a um primeiro nível de decifração daquilo que os textos dizem, mas é necessário treinar explicitamente os jovens leitores para que consigam compreender o que os discursos comunicam, que é, por vezes, diferente daquilo que explicitamente dizem<sup>4</sup>.

Para exemplificarmos, com um percurso prático, o que defendemos na teoria, iremos ocupar-nos de valores do *futuro perfeito*, que temos estudado desde há uns anos (2017, 2015, 2012, 2010a, 2010b, 2009a, 2009b, 2008).

---

<sup>1</sup> Como gostavam de dizer Fernanda Irene Fonseca (1994) e Joaquim Fonseca (1992).

<sup>2</sup> Não é objetivo deste texto clarificar as subtilezas das diferenças entre estas diferentes designações e o que elas implicam, ou as posições teóricas de que decorrem.

<sup>3</sup> Não vamos aqui estabelecer as diferenças entre implícito, implicitado (decorrente das implicaturas de Grice 1975), pressuposto e subentendido.

<sup>4</sup> Leopoldina *et al.* (2010) e (2011) publicaram dois cadernos para o Ensino Básico (do 3.º ao 6.º anos) – *Aprender a compreender torna mais fácil o saber e Aprender a compreender: Do saber... ao saber fazer* – em que explicitamente se treinam tarefas de compreensão, incluindo as que implicam saber fazer inferências.

Como também há muito defendemos (2001), partimos da análise de uma questão que consideramos problemática do ponto de vista quer da descrição gramatical que dela é proposta, quer pelo facto de ser ignorada no ensino, quer pelo que dela conhecem os alunos, para, depois de a problematizarmos, pensarmos num tratamento possível em aula. Não há propostas didáticas válidas sem conhecimento científico seguro que as sustente<sup>5</sup>. Do ponto de vista teórico, para estudarmos a questão que nos irá ocupar – o valor do *futuro perfeito* na imprensa de hoje – a nossa perspectiva é enunciativo-pragmática e com ela pretendemos analisar usos reais, retirados de textos da Internet.

Para tal, constituímos um *corpus ad hoc*<sup>6</sup>, construído com ocorrências de textos de imprensa *online*, a propósito do atentado de Barcelona<sup>7</sup>. Trata-se de uma amostra de 12 textos do género notícia, publicados na rede entre 18 e 24 de agosto de 2017. Usamos ainda, para a última parte do trabalho, onde se faz uma proposta de percurso didático, uma crónica de Laurinda Alves, “Um homem, um gesto”, de 22 de agosto de 2017<sup>8</sup>, sobre o mesmo acontecimento. Esta seleção decorre de advogarmos que a escola não vive separada do mundo e o que se passa fora dela pode e deve entrar na aula e ser objeto de trabalho, incluindo de trabalho de reflexão gramatical, e de treino de competências, como a competência de compreensão leitora.

Os objetivos deste artigo são, por conseguinte: (1) analisar valores do *futuro perfeito* no *corpus* referido; (2) relacionar esses valores com os géneros discursivos em que estão presentes as ocorrências; (3) traçar, a partir desses valores, um percurso pedagógico exemplificativo, tendo em conta Duarte (1992), Silvano & Rodrigues (2010) e Camps (2006).

Para a análise dos valores do *futuro perfeito*, servimo-nos de quatro noções que terão de ser rapidamente abordadas, a saber: modalidade, evidencialidade, tempo e aspeto.

Falaremos de modalidade como o conjunto de elementos gramaticais que mostram a atitude do enunciador em relação ao conteúdo proposicional do seu enunciado. Dentro da modalidade, teremos em conta a modalidade epistémica, que exprime o grau de certeza e, portanto, de responsabilidade do locutor a propósito da validação do conteúdo proposicional do seu enunciado.

---

<sup>5</sup> As propostas didáticas também são, obviamente, científicas. O que queremos realçar é a importância dos conhecimentos que estão na base do que vamos ensinar. No caso do professor de Português como língua materna, trata-se de conhecimentos sobre língua e também sobre literatura portuguesas.

<sup>6</sup> Ver Anexo 1.

<sup>7</sup> Do atentado terrorista, reivindicado pelo Daesh, nas Ramblas, em Barcelona, no dia 17 de agosto de 2017, resultaram 16 mortos e 130 feridos por atropelamento.

<sup>8</sup> *Observador*: <http://observador.pt/opinia/um-homem-um-gesto/> [acedido a 23 de agosto de 2017].

Quanto à evidencialidade, entendemo-la como o mecanismo linguístico que nos diz de que modo a informação veiculada por um determinado enunciado foi obtida. Interessa-nos, para a análise do *futuro perfeito*, a evidencialidade indireta mediatizada, o mediativo de que se ocupou Guentchéva (1994), como “mode d'accès à la connaissance”.

Quanto ao tempo e ao aspeto, são categorias que vão começar por ser úteis para explicarmos o valor do *futuro perfeito* segundo as descrições gramaticais tradicionais, mas têm implicações, também, no efeito que o uso desse tempo provoca em textos de imprensa.

## 2 – Análise dos dados. Valores do *futuro perfeito*

Embora já o tenhamos referido noutras ocasiões, reforçamos aqui a ideia de que o *futuro perfeito* tem hoje, quer na imprensa convencional quer na que circula na Internet, um valor bastante diferente daquele que é descrito nas gramáticas tradicionais. Iremos apresentar rapidamente a descrição gramatical deste tempo composto para passarmos, em seguida, a referir outros valores, presentes na imprensa. Para tal, servimo-nos da descrição de Sten (1973), exemplo do que expõem as gramáticas sobre o *futuro perfeito*.

Nas descrições gramaticais, o *futuro perfeito* aparece sempre em frases complexas, como em (1), indicando que uma ação futura (ele (já) terá saído), relativamente ao tempo da enunciação, estará totalmente acabada quando uma outra ação igualmente futura, mas posterior à primeira (eu voltar para casa), tiver lugar. Indica, portanto, uma ação perfeitamente terminada no futuro, e daí a designação “perfeito”, que remete para o valor aspetual deste tempo verbal nestas frases complexas:

- (1) Quando eu voltar para casa, ele (já) *terá saído*.

Na verdade, este uso não é hoje muito frequente, pelo menos no que diz respeito aos discursos menos formais e orais, porque o que empregariamos em vez do *futuro perfeito*, numa situação informal, seria o pretérito perfeito que cobre, aliás, cada vez mais contextos em que outros tempos do passado deveriam, segundo as regras gramaticais tradicionais, ser utilizados:

- (2) Quando eu voltar para casa, ele já saiu.

Mas, como temos vindo a dizer, há outros valores atuais do *futuro perfeito* além deste, pouco frequente hoje.

Vale a pena olharmos para os dados gerados pelas duas versões do *Corpus do Português* de Davies & Ferreira, que comentaremos rapidamente.

Corpus do Português: Web/Dialects				
SEARCH	CHART		CONTEXT	ACCOUNT
SECTION	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
GENERAL	270	453.6	0.60	
BLOG	491	537.9	0.91	
Brazil	37	558.4	0.07	
Portugal	637	270.2	2.36	
Angola	48	38.4	1.25	
Mozambique	39	27.9	1.40	
<b>TOTAL</b>	<b>761</b>			SEE ALL TOKENS

Quadro 1 – *terá dito* no *subcorpus* web/dialects do *corpus* de Davies & Ferreira

Como se pode ver no quadro, tomando como exemplo o *futuro perfeito* do verbo “dizer”, muito frequente no discurso de imprensa (Duarte 2017), no *subcorpus* de Davies & Ferreira, da Internet, este tempo verbal é dezassete vezes mais usado em Portugal do que no Brasil, onde só residualmente se utiliza (637 contra 37 ocorrências) e é mais frequente em blogues do que na Internet em geral (491 contra 270 ocorrências), o que se explica pela relação que existe entre certos verbos e certos tempos e os géneros textuais em que ocorrem preferencialmente, como Oliveira (2015) refere. Em blogues, onde predominam textos de opinião e comentários a textos de imprensa, é expectável que o *futuro perfeito* seja mais frequente do que na Internet em geral, onde circulam muitos textos académicos e informativos que não são compatíveis com os efeitos de sentido criados pelo uso deste tempo. Gerado com os dados do *subcorpus* mais antigo de Georgetown, poderemos ver o seguinte quadro, também interessante:

Corpus do Portuguese: Genre/Historical				
SEARCH	CHART		CONTEXT	HELP
SECTION	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
1200s	0	0.6	0.00	
1300s	0	1.3	0.00	
1400s	0	2.8	0.00	
1500s	0	4.3	0.00	
1600s	0	3.3	0.00	
1700s	1	2.2	0.46	
1800s	7	9.7	0.72	
1900s	19	20.3	0.94	
PORT	18	10.2	1.76	
BRAZ	1	10.0	0.10	
ACAD	0	5.8	0.00	
NEWS	14	6.5	2.16	
FICT	3	5.9	0.51	
ORAL	2	2.1	0.96	
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>			SEE ALL TOKENS

Quadro 2 – *terá dito* no *subcorpus* genre/historical do *corpus* de Davies & Ferreira

Os dados do gráfico apontam tendências relevantes: reafirmam que o tempo verbal quase não é usado no Brasil (numa proporção semelhante à dos dados do *corpus* da Internet: há 18 vezes mais ocorrências em Portugal), não há exemplos antes do século XVIII, a esmagadora maioria deles são do século XX e do discurso jornalístico. Não existem no discurso académico, o que tem a ver, segundo a nossa opinião, com o valor epistémico de não comprometimento com a validação do conteúdo proposicional do que é dito pelo locutor, não comprometimento inaceitável em géneros discursivos académicos, em que o enunciador, geralmente, se compromete com as afirmações que produz.

Apesar de encarmos o *futuro perfeito* a partir das noções de modalidade, evidencialidade, tempo e aspeto, é sobretudo o seu valor como mediativo que irá ser sublinhado nos usos atuais, já que estamos cada vez mais convencidos de que há uma gramaticalização em curso e este tempo se emprega, no Português Europeu Contemporâneo (PEC), em textos de imprensa, para indicar, sobretudo, que a afirmação não é da responsabilidade do locutor, mas tem uma outra origem, um outro locutor fonte. O *futuro perfeito* equivale ao “conditionnel épistémique d’attribution” (Kronning 2015)<sup>9</sup>.

Do ponto de vista da noção de modalidade epistémica, o *futuro perfeito*, nos textos de imprensa, possui um efeito de diminuição do comprometimento, da responsabilidade enunciativa do locutor, sugere um certo grau de (des) comprometimento do locutor quanto à validação do conteúdo proposicional do seu enunciado.

A hipótese que colocámos e que procuramos validar com a análise dos exemplos do *corpus* é de que o uso do *futuro perfeito* indica que o locutor não se compromete com, não se responsabiliza pelo conteúdo do enunciado relatado ou não se compromete quanto à fiabilidade do enunciado fonte (ou até quanto à fiabilidade da própria fonte).

Uma segunda hipótese que iremos examinar é a da possível aproximação entre a modalidade epistémica e a evidencialidade, no caso dos valores atuais do *futuro perfeito*. Como Kronning afirma, “Ces catégories médiatives, ainsi que des catégories modales telles que le “probablement vrai” ou “zéro” impliquent toutes un certain “désengagement” du locuteur vis-à-vis du fait qu’il représente”. O *futuro perfeito* seria, então, como o condicional em

---

<sup>9</sup> Esta correspondência foi notada por várias investigadoras (por exemplo, Oliveira e Neves 2007, Martins 2010). Embora o condicional e o condicional composto ou perfeito também sejam usados como mediativos, são empregues, em PEC, muito menos frequentemente do que o *futuro perfeito*. O condicional composto pode ter adquirido, em PEC, um valor de contraexpectativa (típico do condicional) que o *futuro perfeito* parece não poder sugerir. Compare-se (a) e (b):

(a) Segundo algumas fontes, ele teria saído tarde do escritório, mas tal não se confirmou/confirma.

(b) \*/? Segundo algumas fontes, ele terá saído tarde do escritório, mas tal não se confirmou/confirma.

francês, “un *marqueur grammatical mixte* qui exprime la *modalisation zéro* – le refus du locuteur de prendre en charge le contenu cognitif de son énoncé – et un type particulier de la *médiation épistémique*: l’emprunt à autrui de ce contenu.” (Kronning 2012: 84). A ideia de que esta aproximação pode ser feita com proveito para explicar o funcionamento do *futuro perfeito* não é aceite por Oliveira (2015) nem por Martins (2010).

A nosso ver, o *futuro perfeito* dos textos de imprensa, na Internet (e na imprensa tradicional), seria, frequentemente, um “*marqueur évidentiel*”, indicando que o locutor não é a fonte daquilo que afirma, mas, pelo contrário, conhece os factos de que fala a partir de uma outra fonte, por vezes identificada, por vezes não, ou então indefinida ou genérica.

O *futuro perfeito* da imprensa é, com efeito, muito frequente no PEC. Defendemos que é um marcador epistémico e mediativo, com efeito de descomprometimento do locutor mas, simultaneamente, com uma orientação modal duplamente positiva. Por um lado, o discurso relatado orienta, por defeito, para o verdadeiro (Kronning 2012) e, por outro, o *futuro perfeito* assinala, tradicionalmente, uma ação acabada, portanto real e verdadeira. Sugere então, frequentemente, duas conclusões contraditórias: que os factos relatados são verdadeiros, mas que o locutor não se quer comprometer quanto à sua validação. Quando estes dois valores coexistem, o tempo verbal em análise presta-se a um uso ambíguo, de querer fazer saber, só que sem a responsabilização que o informar implica. Mas veremos que não é exatamente o que acontece nos exemplos do *corpus* agora analisados. Neles, a sugestão de que os factos relatados são verdadeiros aparece atenuada. Parece haver uma tensão entre, por um lado, a necessidade e a urgência de informar, face à gravidade dos factos, e, por outro, a prudência jornalística que aconselha a não informar se a informação não é ainda fiável.

Nos 12 textos recolhidos sobre o atentado de Barcelona, há 27 ocorrências de *futuro perfeito*. Porque os factos não estavam ainda apurados, e estas são notícias temporalmente muito próximas dos acontecimentos, o locutor não se compromete quanto à verdade do que é dito, não a garante, o que provoca um efeito de descomprometimento, de distanciamento entre quem escreve, relatando, por vezes, em discurso indireto, palavras de outros locutores e o enunciador fonte do discurso que se relata ou resume, ou os factos de que ele é fonte de informação. O locutor não valida a informação que adianta, porque há uma incerteza geral e falta de dados seguros e fidedignos, o que é uma característica típica da informação de urgência (Manuel 2011). É este uso que configura, a nosso ver, um valor epistémico do *futuro perfeito*, neste *corpus* concreto.

Para verificarmos se o emprego deste tempo composto introduz, no enunciado, um menor grau de validação do conteúdo proposicional,

propomos o seguinte teste: tentemos substituir este tempo pelo pretérito perfeito, ou seja, por uma asserção simples ou zero, como em (3'). Como Oliveira (2015: 108) refere, o *futuro perfeito* “works consistently as the distancing (mediative) counterpart” do pretérito perfeito e é isso que o par de enunciados seguinte permite confirmar, mas, a nosso ver, revela também um menor grau de certeza do locutor de (3) sobre a informação, por comparação com o enunciado (3'):

(3) De acordo com o jornal catalão *La Vanguardia*, o suspeito **terá chegado** de Marrocos no domingo, 13 de Agosto.

<https://www.publico.pt/2017/08/18/mundo/noticia/quem-e-moussa-oukabir-o-jovem-que-e-o-principal-suspeito-do-ataque-em-barcelona-1782672>

(3') De acordo com o jornal catalão *La Vanguardia*, o suspeito **chegou** de Marrocos no domingo, 13 de Agosto.

A diferença entre (3) e (3') está em que o locutor não garante, no primeiro caso, que o suspeito tenha chegado de Marrocos no domingo, 13 de agosto, enquanto que o locutor do segundo enunciado afirma que ele chegou de Marrocos nesse dia. Em (3) há dúvida, em (3') certeza. Na verdade, ambos os enunciados podem começar pela sequência atributiva “De acordo com o jornal catalão *La Vanguardia*”<sup>10</sup>, provando esta possibilidade, quanto a nós, que não basta a noção de evidencialidade para explicar o efeito do *futuro perfeito*, mas é também necessária a de modalidade epistémica, já que em (3) a asserção é menos forte e o locutor não valida totalmente o conteúdo proposicional daquilo que assere, enquanto em (3') há mais certeza quanto ao que é asserrido.

No que diz respeito à noção de evidencialidade, o *futuro perfeito* indica que a informação relatada vem de outra fonte que não o locutor<sup>11</sup>, porque o enunciado resulta de mediação. No caso seguinte, são as “autoridades espanholas” a fonte.

(4) **As autoridades espanholas** confirmaram esta segunda-feira a identidade do suspeito que **terá conduzido** a carrinha que abalroou dezenas de pessoas nas Ramblas da cidade espanhola de Barcelona, na passada quinta-feira.

<sup>10</sup> A expressão “de acordo com” é um anglicismo muito generalizado no discurso de imprensa.

<sup>11</sup> Será preciso verificar, com mais exemplos, se o *futuro perfeito* tem valor evidencial, ou se ele decorre, sobretudo, do discurso atributivo que o acompanha. Com efeito, este valor evidencial pode ser consequência das suas propriedades modais. (Agradeço os comentários dos avaliadores anónimos, que enriqueceram este texto).

Às vezes, no entanto, a mediação é dupla, como em (5), em que a fonte de informação é o *El Mundo* que, por sua vez, usa “fontes judiciais”, plurais e anónimas:

(5) ([...] apesar de o *El Mundo*, citando também fontes judiciais, indicar que a Catedral da Sagrada Família **terá sido referida** durante o interrogatório

<https://www.publico.pt/2017/08/22/mundo/noticia/celula-terrorista-planeava-um-atentado-maior-em-barcelona-1783014>

A nosso ver, podemos, portanto, aplicar ao *futuro perfeito* a classificação de Kronning (2012: 84) que refere a existência de marcadores mistos, relacionados “aussi bien à la modalisation qu’à la médiation épistémiques”. As duas categorias semânticas “concourent à réduire maximalement la responsabilité énonciative du locuteur [...]”.

Este marcador misto, remetendo para evidencialidade + modalização zero, sinaliza que o enunciador não se compromete quanto à validação do conteúdo proposicional do seu enunciado. Façamos o seguinte teste: se juntarmos ao enunciado “mas não o posso garantir”, ele é aceitável com o *futuro perfeito* (6’), mas já não o é com o pretérito perfeito (6’').

(6’) Imã e cérebro do atentado de Barcelona **terá morrido** numa explosão na véspera, *mas não o posso garantir*.

A partir de: <http://www.dn.pt/mundo/interior/ima-e-cerebro-do-atentado-tera-morrido-numa-explosao-na-vespera-8718683.html>

(6’’) \*Imã e cérebro do atentado de Barcelona **morreu** numa explosão na véspera, *mas não o posso garantir*.

Noutros exemplos mais numerosos, já estudados (Duarte 2017, 2015), parecia haver uma duplicidade de efeitos pretendidos com o uso do *futuro perfeito* (por exemplo, a sua coocorrência com verbos no pretérito perfeito, ou verbos *dicendi*, que remetiam para a certeza e não para a probabilidade), pois tínhamos, em simultâneo, esta orientação para a criação de um efeito de verdade e o descomprometimento do locutor relator. Pelo contrário, nestas 27 ocorrências, o *futuro perfeito* raramente coocorre com o pretérito perfeito e poucas vezes com verbos que indiquem certeza, mas coocorre com verbos que atenuam a força ilocutória dos atos assertivos, i.e., estão mais do lado da incerteza do que da certeza, não gerando o mesmo tipo de efeito duplo.



menos certeza	mais certeza
(7) As autoridades espanholas <i>suspeitam</i> que	(15) As autoridades espanholas <i>confirmaram</i>
(8) [...] leva as autoridades a <i>suspeitarem</i> que o suspeito	(16) <i>contou</i> um amigo ao jornal <i>El Mundo</i>
(9) As autoridades espanholas <i>acreditam</i> que	(17) <i>disse</i> esta segunda-feira o chefe dos Mossos d'Esquadra, Josep Lluís Traperó, em conferência de imprensa.
(10) A investigação <i>acredita</i> que	(18) <i>Sabe-se que se tinham alojado</i> num hotel
(11) Tudo <i>leva a crer</i> que	
(12) segundo <i>fontes ouvidas</i> pela <i>Europa Press</i>	
(13) <i>informações avançadas por fontes</i> ligadas à investigação	
(14) o homem que <i>dizem ser</i> o cérebro	

Quadro 3 – Grau de certeza dos atos assertivos

Apesar do maior número de asserções que relevam da incerteza ou do não comprometimento do locutor, há, ainda assim, neste *corpus*, elementos que concorrem para a credibilização do discurso, de modo a que aquele não pareça demasiado inseguro sobre o que afirma, porque tem a defender um *ethos* de jornalista fiável, isto é, de alguém que fornece informação, não podendo, por isso, ser permanentemente pouco assertivo. Para a assertividade do locutor quanto ao que asse, concorrem, além do uso do pretérito perfeito usado para contar os factos, sequências entre aspas e a referência às fontes (mesmo se vagas, coletivas e pouco identificadas, nestas ocorrências), pois são mecanismos discursivos que credibilizam o dito:

(19) “Ainda há três meses estive com Mohamed [Chemlal] numa festa e ambos bebemos e fumámos”, contou um amigo ao jornal *El Mundo* referindo-se ao único sobrevivente da explosão em Alcanar, explicando que só “há cerca de dois meses” o comportamento do grupo **terá começado** a mudar.

<https://www.publico.pt/2017/08/20/mundo/noticia/o-misterio-da-rapida-radicalizacao-da-celula-terrorista-de-ripoll-1782866>

### 3 – Sugestões didáticas

As propostas que se seguem partem do pressuposto de que os valores do *futuro perfeito* são bem compreendidos pelo professor e que ele domina os conceitos teóricos que permitem explicar o seu funcionamento no discurso de imprensa, em PEC. Num primeiro momento de intervenção, o docente organizaria uma oficina de gramática tal como proposta por Inês Duarte (1992), com o objetivo de levar os alunos a compreender, a partir dos dois testes já apresentados atrás, que efeito tem o *futuro perfeito* em ocorrências elencadas pelo professor: (1) confrontando uma bateria de exemplos com o *futuro perfeito* e outros, manipulados, em que ele tivesse sido substituído pelo pretérito perfeito; (2) acrescentando, a cada par, a sequência, “mas não o posso garantir”; (3) verificando as diferenças de efeito de sentido dos pares anteriores.

As ocorrências propostas aos alunos para serem analisadas deverão ser reais, retiradas de *corpus*, e não forjadas pelo professor. Os argumentos que Albelda (2011) usa para a defesa da rentabilidade do emprego de *corpora* discursivos no ensino de línguas estrangeiras é aplicável ao ensino de língua materna. Uma das vantagens adiantadas pela autora é pôr os alunos em contacto com a língua em uso e documentos autênticos e não apenas com a língua normalizada dos exemplos escolares, frequentemente simplificados, inventados pelo professor para provar o que está a ensinar, devidamente depurados de “complicações” e fora de qualquer contexto. Aliás, propomos que os alunos possam ter acesso ao texto do qual os exemplos são extraídos, sempre que precisem do contexto para compreender melhor cada ocorrência analisada.

Como vimos acima, confrontar sequências em que existe *futuro perfeito* com as mesmas em que este tempo foi substituído pelo pretérito perfeito irá permitir aos alunos concluir que o *futuro perfeito* carrega um valor epistémico de dúvida e incerteza ausente dos exemplos construídos com o pretérito perfeito, sendo os primeiros exemplos compatíveis com uma adversativa (“mas não o posso garantir”) que indica a dificuldade de o locutor validar o conteúdo proposicional correspondente ao seu enunciado e sendo os segundos incompatíveis com essa restrição.

Um segundo momento de uma Sequência Didática em torno dos valores do *futuro perfeito* procuraria enquadrar o uso deste tempo verbal, no caso concreto que temos estudado, no duplo contexto: (1) do género discursivo em causa; (2) do acontecimento real tratado pela imprensa *online*.

Propomos, como exemplo, que os alunos, num primeiro momento, procurem elencar todas as ocorrências de pretérito perfeito na crónica de Laurinda Alves “Um homem, um gesto”<sup>12</sup> para, posteriormente, serem

---

<sup>12</sup> De 22 de agosto de 2017, *Observador*: <http://observador.pt/opiniao/um-homem-um-gesto/> [acedido a 8 de agosto de 2018].

capazes de confrontar o valor deste tempo verbal neste texto e em algumas das notícias da Internet, onde existe *futuro perfeito*, selecionadas para este fim (cf. Oliveira 2015). Andaríamos, assim, próximos da proposta de Rodrigues e Silvano (2010) que se propuseram articular o laboratório de gramática de Inês Duarte com os ensinamentos em prol do trabalho pedagógico com os discursos, advogado por Fernanda Irene e Joaquim Fonseca.

#### 4 – Conclusões

Partimos, para a sugestão aqui apresentada, da relação existente entre conhecimentos mais refletidos de gramática e melhor competência de leitura, isto é, da ideia de que lê melhor (retira mais rapidamente informação com sentido de um texto) quem é mais competente a nível dos conhecimentos gramaticais, nomeadamente sintáticos. Mas ler não é só, nem sobretudo, decifrar e é necessário disponibilizar aos alunos um trabalho que implique fazer inferências, ou seja, compreender o que o texto implícita e comunica e não apenas o que o texto explicitamente diz. Esse trabalho com o modo como o texto diz o que diz e não apenas com o tema do texto<sup>13</sup> conduz o leitor a uma leitura crítica, que nos parece exigível em tempos em que os *media*, nomeadamente *online*, manipulam a informação e tentam condicionar as interpretações e as escolhas livres dos cidadãos.

Por outro lado, defendemos trabalho com *corpus* e trabalho com textos, isto é, com materiais autênticos (com exemplos atestados e não fabricados), cuja leitura faça sentido e motive. Frases soltas e descontextualizadas e criadas pelo professor para servirem de exemplo à exploração de um tópico gramatical não motivam para a leitura nem ensinam a ler, são frequentemente gramaticais mas incompreensíveis ou inadequadas e sofrem de um artificialismo incompatível com a ideia defendida por Fonseca e Fonseca (1977) de uma aula de língua materna onde circule o maior número possível de discursos, de géneros variados. A presença de discursos é necessária, entre outros motivos, porque há uma relação óbvia entre os fenómenos linguístico-discursivos dos excertos estudados em aula, mesmo dos que sejam usados no formato de oficina gramatical, e o género discursivo dos textos a que essas ocorrências pertencem. Por outro lado ainda, acresce que ler textos como forma de obter significado faz mais sentido se essa leitura implicar abertura para a turbulência do presente, através do estudo da imprensa, que pode permitir, se os textos forem bem selecionados, analisados e discutidos, gerir a tensão entre o medo e a necessidade de segurança que esse presente conturbado implica.

---

<sup>13</sup> Já há muito preconizado por Fonseca (1992: 237), quando salientava a importância de se analisar em aula “[...] o modo como o conteúdo representativo-descritivo está linguisticamente conformado, como está estabelecido o sistema de referências, como ou em que perspectiva estão apresentados os estados de coisas.”

## REFERÊNCIAS

Albelda, M. M. 2011. Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras. In: J. de S. Guervós; H. Bongaerts; J. J. S. Iglesias; M. S. Gómez (Eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. — Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca: Imprenta Kadmos, 83-95. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0083.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0083.pdf).

Batalha, J. 2017. *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Nova.

Camps, A.; Zayas, F. (Eds). 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Costa, A. 1992. Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In: M. R. D. Martins (Ed.). *Para a Didáctica do Português, seis estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, 105-117.

Duarte, I. M. 2001. Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado. In: F. I. Fonseca; I. M. Duarte; O. Figueiredo (Eds.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 125-134. Também disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7290.pdf>

Duarte, I. M. 2008. Emoção e argumentação: *futuro perfeito* nos títulos de notícias. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso - Emoções, ethos e argumentação*. Também disponível em <http://hdl.handle.net/10216/23495>

Duarte, I. M. 2009a. Le futuro perfeito portugais: un marqueur de médiatif. *Faits de Langue*. **33**: 111-117.

Duarte, I. M. 2009b. *Futuro perfeito e condicional composto*: mediativo no discurso jornalístico em Português Europeu e em Português Brasileiro. In: D. da Hora (Ed.). *Anais do VI Congresso Internacional da Abralín*, João Pessoa. Também disponível em <http://hdl.handle.net/10216/13504>.

Duarte, I. M. 2010a. Le discours rapporté dans la presse portugaise, le futuro perfeito et l'effacement énonciatif. In: V. Hrsq.; M. Iliescu; H. M. Siller-Runggaldier; P. Danler (Eds.). *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Berlin: De Gruyter, Tomo V, 397-406.

Duarte, I. M. 2010b. Le futuro perfeito portugais: inscription textuelle discrète de discours rapporté. In: L.-S. Florea; C. Papahagi; L. Pop; L.; A. Curea (Eds.). *Directions Actuelles en Linguistique du Texte, Actes du colloque international Le texte: modèles, méthodes, perspectives*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 75-84.

Duarte, I. M. 2012. Le futuro perfeito, marqueur de dialogisme. Dialogisme et discours journalistique: la « une » du quotidien *Público*. In: J. Bres; A. Nowakowska; J.-M. Sarale; S. Sarrazin (Eds.). *Dialogisme: langue, discours*. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 107-119.

Duarte, I. M. 2015. Modalisation, voix, discours rapporté: le *futuro perfeito* dans la presse portugaise sur Internet. In: M. H. A. Carreira (Ed.). *Faits de langue et de discours pour l'expression des modalités dans les langues romanes*. Paris: Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, 217-232.

Duarte, I. M. 2017. Le futuro perfeito en portugais européen : modalité, évidentialité, temporalité, aspectualité. Colloque *mETA : modalité, Evidentialité, Temporalité, Aspectualité et autres gourmandises linguistiques*, 29-30 mai 2017, Universitatea « Ovidius » din Constanța (entregue para publicação).

Duarte, I. 1992. Oficina gramatical. Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: R. Delgado-Martins (Ed.). *Para a Didática do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, 165-177.

Duarte, I. 2008. Linguística Educacional, uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: I. M. Duarte; F. Oliveira (Eds.). *O Fascínio da Linguagem: homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Linguística, 161-171.

Fonseca, F. I. 1994. *Gramática e Pragmática: estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, J. 1992. A frase no texto. Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos. *Linguística e Texto / Discurso*. Lisboa: ME / ICALP, 235-248.

Fonseca, F. I.; Fonseca, J. 1977. *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.

Grice, H. P. 1975. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*. **3**: 41-58.

Guentchéva, Z. 1994. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. *Langue Française*. **102**: 8-23.

Kronning, H. 2012. Le conditionnel épistémique : propriétés et fonctions discursives. *Langue Française*. **173**: 83-97.

Kronning, H. 2015. El condicional epistémico «de atribución» en francés, italiano y español: aspectos diafásicos, diatópicos y diacrónicos. In: K. Jeppesen; J. Lindschouw (Eds.). *Les variations diasystematiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*. Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie, 507-518.

Manuel, A. 2011. *Information d'urgence et information télévisée: analyse d'un paradigme communicationnel (les événements du tsunami de 2004 et du 11 septembre 2001)*. Linguistique. Université de Franche-Comté. Français. <NNT: 2011BESA1007>. <tel-00973871>

Martins, A. 2010. Evidencialidade no discurso dos *media*. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*. **5**: 235-245.

Oliveira, T. 2015. Between evidentiality and epistemic modality. The case of the future and the conditional in European Portuguese. *Belgian Journal of Linguistics*. **29**: 101-122.

Oliveira, T.; Neves, J. B. 2007. Estratégias linguísticas de distanciamento no discurso jornalístico. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*. **31**: 49-55.

Rodrigues, S.; Silvano, P. 2010. A pedagogia dos Discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: A. M. Brito (Ed.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Clup / Flup, 275-286.

Sten, H. 1973. *L'emploi des temps en portugais moderne*. Copenhaga: Munksgaard.

Viana, L. F.; Pereira, L.; Ribeiro, I.; Fernandes, I.; Cadime, I.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S.; Ferreira, A. 2011. *Aprender a Compreender. Do Saber... Ao Saber Fazer*. Coimbra, Almedina.

Viana, L. F.; Pereira, L.; Ribeiro, I.; Mendonça, S.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Fernandes, I.; Gomes, S. 2018. *Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber*. Coimbra, Almedina.

Davies, M.; Ferreira, M. 2006. *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. (<http://www.corpusdoportugues.org>)



DOLORES GARRIDO, ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR  
GLÓRIA POÇAS, ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR  
IDALINA FERREIRA, CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

# A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO 1.º CICLO SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA

**RESUMO:** O presente trabalho pretende ser um contributo para a reflexão sobre um dos aspetos da prática letiva do professor de 1.º CEB: o ensino da gramática. Para isso, fez-se uma análise de 22 fichas de trabalho gramatical, construídas no contexto de uma formação sobre classes de palavras destinada a professores do 1.º ciclo, segundo dois critérios: o conteúdo abordado e as metodologias selecionadas para o trabalhar. Os resultados revelaram dificuldades na sua conceção, não só nos conteúdos, mas, sobretudo, no domínio da metodologia seguida. Este estudo, embora com uma amostra reduzida, aponta para a necessidade da intensificação das Ações de Formação Contínua dos professores no domínio de um conhecimento sólido da gramática, mas também das estratégias utilizadas para a ensinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** gramática, metodologias de ensino da gramática, classes de palavras, formação contínua para professores do 1.º CEB

**ABSTRACT:** The present work intends to be a contribution to the reflection on one of the aspects of teaching practice, that is, grammar teaching. To this end, an analysis of 22 grammar worksheets on word classes, built in the context of a training course aimed at teachers of primary education, was carried out according to two criteria: the topics of the worksheets and the methodologies selected to work those topics. The results revealed difficulties in the worksheets' design, not only concerning the topics, but, above all, regarding methodology. In



spite of the small sample, this study points towards the necessity of increasing continuing training courses for teachers not only aiming at developing more sound knowledge of grammar, but also at working the methodologies used to teach grammar.

**KEYWORDS:** grammar, methodologies, word classes, continuing training courses for teachers

## 0 – INTRODUÇÃO

Nunca é de mais considerar a importância que o conhecimento gramatical em Língua Materna, adquirido muito particularmente durante os primeiros anos de escolaridade, assume, pois é reconhecida a sua implicação na aprendizagem da leitura, no treino da escrita e da oralidade, na aprendizagem de línguas estrangeiras, na compreensão de matérias de outras disciplinas e ainda na satisfação que o domínio da língua pode proporcionar (Duarte 2008; Costa 2000). Mateus (2002: 1) defende que “(...) o ensino da língua materna tem consequências no desenvolvimento das capacidades mentais de atenção, generalização e sistematização, treino da memória e do raciocínio teórico, criatividade, aprofundamento da sensibilidade e integração sociocultural, contribuindo assim para o desenvolvimento psicossocial e cultural do estudante”. Daí, tal como defende Duarte *et al.* (1997: 104/105), a absoluta “necessidade de promover formação de qualidade para os professores”. Segundo esta autora, não basta ser falante de uma língua para ter capacidade de refletir sobre ela e poder ensiná-la. Defendemos, por isso, a necessidade de uma formação especializada, cabendo aos professores a articulação entre o conhecimento da língua e a sua aplicação em cada etapa da escolaridade.

Tendo em conta as observações dos autores acima referidos, a nossa ação de formação, realizada para professores do primeiro ciclo, teve em consideração essas duas vertentes, isto é, a da aprendizagem e a do ensino, obedecendo, também, aos objetivos gerais estipulados no Decreto-Lei 127/2015, dos quais destacamos: a promoção da melhoria da qualidade do ensino, que se refletirá na aprendizagem dos alunos; a atualização científica e pedagógica dos professores, que contribuirá para o sucesso educativo; e ainda o desenvolvimento profissional dos docentes, visto na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e também do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares.

Para além destes objetivos, consideraram-se também aqueles que decorrem das orientações gerais que constituem os princípios básicos pelos quais se deverão reger os cursos de formação:

- aprofundamento de conhecimentos de índole científica e didática;
- produção de materiais didáticos para o ensino da língua;
- promoção de debate e de troca de experiências entre os professores com base nos materiais produzidos nas sessões conjuntas e em trabalho autónomo;
- reforço das práticas de colaboração entre professores.

Para a consecução destes objetivos foi necessário, pois, consciencializar os professores da importância da reflexão linguística e da não acomodação a práticas obsoletas; introduzir, no decurso da Ação de Formação, essa mesma reflexão no domínio gramatical Classes de Palavras e experimentar a partilha de uma cultura colaborativa.

Este trabalho tem como propósito mostrar resultados de um estudo sobre o domínio de conhecimentos gramaticais e de metodologias de ensino que, em alguns casos, se revela ainda frágil, numa tentativa de, em próximas Ações, essas lacunas poderem ser trabalhadas e de, em última instância, reforçar a importância da Formação Contínua. O artigo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, a descrição do contexto em que decorreu a Ação de Formação, dos motivos que nos levaram à preferência pelo domínio gramatical selecionado e os conteúdos abordados; em segundo lugar, a apresentação dos resultados positivos alcançados pelos professores e de debilidades que não foram superadas; finalmente, considerações finais sobre o trabalho realizado e propostas para futuras ações.

## **1 – O Contexto do estudo: a ação de formação**

O estudo que se apresenta foi realizado no enquadramento de uma ação de formação. A modalidade seguida foi o Curso de Formação porque, de acordo com o Regulamento das Ações de Formação (2016: 3), “As ações incluídas na modalidade de Curso de Formação poderão assumir, do ponto de vista metodológico, um carácter exclusivamente teórico e/ou teórico-prático...”. A via que seguimos foi exatamente de carácter teórico-prático.

### **1.1 – Organização da Ação**

O quadro 1 apresenta os intervenientes na Ação de Formação, a sua duração e os requisitos necessários para a avaliação.

AÇÃO DE FORMAÇÃO	
Formadoras	3 professoras do 3.º Ciclo e Secundário.
Formandos	inscritos: 28 professores do 1.º Ciclo de agrupamentos diferentes, mas da mesma área geográfica; desistentes: 4 (por incompatibilidade de horários).
Duração	20 sessões conjuntas de 2 horas cada, incluindo 1 para preparação do trabalho para avaliação e 2 para apresentação e discussão dos trabalhos.
Avaliação - assiduidade; - participação; - apresentação de um plano de aula ou de uma ficha de trabalho de iniciação ao estudo de uma classe de palavras.	23 avaliados; 1 formando não apresentou o trabalho para avaliação.

Quadro 1 – Contexto da Ação de Formação

## 1.2 – Conteúdo da Ação de Formação

### 1.2.1 – Tema – Classes de Palavras

A justificação para a seleção do tema residiu no facto de as classes de palavras percorrerem transversalmente todos os anos do 1.º Ciclo, oferecendo ainda a possibilidade de uma abordagem de outros domínios gramaticais como, por exemplo, a Morfologia, nomeadamente no que diz respeito à formação de plurais de nomes e de adjetivos, à identificação e concordância em género e ainda à conjugação de verbos, aspetos fundamentais na aprendizagem dos alunos em idades precoces.

Ao longo das sessões, foi nossa preocupação alertar para a importância de se ensinar a gramática no primeiro ciclo, mas tendo sempre em conta que este ensino se deve pautar pelo uso da terminologia adequada para que os alunos não se deparem com contradições na abordagem destes conteúdos ao longo dos diferentes anos de escolaridade. Invocando mais uma vez Duarte *et al.* (1997: 105), defendemos que “o ensino da língua materna exige um conhecimento sólido sobre a Língua Portuguesa e uma formação especializada na aplicação prática de tal conhecimento ao ensino”. Com este intuito, a Ação de Formação serviu para introduzir algumas noções relativas às classes de palavras, sobretudo de carácter semântico, que julgamos serem úteis para a formação linguística dos professores.

No Quadro 2, apresentamos a proposta do Programa de Português e das Metas Curriculares para o 1.º Ciclo no que diz respeito às classes de palavras.

1.º	2.º	3.º	4.º
	Explicitar regularidades no funcionamento da língua	Conhecer propriedades das palavras	Reconhecer classes de palavras
	Identificar Nome Determinante artigo (definido e indefinido) Verbo Adjetivo (qualificativo)	Identificar Nome próprio e comum Pronome Pessoal (tónico) Determinante demonstrativo e possessivo Quantificador numeral Advérbio de negação e de afirmação	Integrar as palavras nas classes a que pertencem Nome comum coletivo Pronome pessoal (tónico e átono) Pronome demonstrativo e possessivo Verbo Adjetivo qualificativo e numeral Advérbio de quantidade e de grau Preposições

Quadro 2 – Classes de Palavras nos Programas de Português e nas Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo

Assinalámos a vermelho aquilo que está estabelecido nas Metas. No 2.º ano e no 4.º ano, o domínio Classe de Palavras está inscrito noutra secção; no 3.º ano, “Conhecer propriedades das palavras”, Classe de Palavras aparece conjuntamente com Morfologia e Lexicologia, que retirámos, deixando apenas aquilo que se referia estritamente a Classe de Palavras.

O Quadro 3 mostra os conteúdos gramaticais abordados nas sessões.

NOMES	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Caracterização de cada uma das subclasses: próprios, comuns, comuns coletivos;</li> <li>. Nomes comuns contáveis e não contáveis;</li> <li>. Recategorização de nomes próprios em comuns<sup>1</sup> e de contáveis/ não contáveis.</li> </ul>
-------	---

<sup>1</sup> Não valorizamos a recategorização de nomes comuns em nomes próprios por essa mudança ter que ver, em certas circunstâncias, com questões históricas.

<b>ADJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Caracterização de cada uma das subclasses: qualificativos, numerais, relacionais e outros;</li> <li>. Colocação dos adjetivos (função atributiva e função predicativa);</li> <li>. Eventual modificação de sentido consoante a sua colocação no grupo nominal;</li> <li>. Recategorização entre subclasses de adjetivos (de relacionais para qualificativos)<sup>2</sup>;</li> <li>. Recategorização de adjetivos em nomes;</li> <li>. Adjetivos que não admitem graus (relacionais, numerais, certos qualificativos).</li> </ul>
<b>VERBOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Distinção entre tempo linguístico e tempo gramatical;</li> <li>. Noção de intervalo;</li> <li>. Relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade;</li> <li>. Colocação de situações num vetor temporal;</li> <li>. Distinção entre situações estativas e situações eventivas;</li> <li>. Usos dos tempos gramaticais;</li> <li>. Recategorização entre classes: de verbo para nome.</li> </ul>
<b>DETERMINANTES PRONOMES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Distinção entre determinante artigo definido e artigo indefinido;</li> <li>. Distinção entre determinante e pronome.</li> </ul>
<b>QUANTIFICADORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Distinção entre quantificador e pronome.</li> </ul>
<b>PREPOSIÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Funções;</li> <li>. Preposições e locuções prepositivas;</li> <li>. Contrações;</li> <li>. Questões ortográficas (contrações);</li> <li>. Recategorização em nome e em advérbio.</li> </ul>
<b>ADVÉRBIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Subclasses de advérbios;</li> <li>. Recategorização de advérbios em nomes.</li> </ul>

Quadro 3 – Conteúdos gramaticais

O enquadramento teórico para apresentarmos os conteúdos gramaticais nas diferentes sessões teve como base trabalhos de Duarte & Oliveira (2003) para a referência nominal, Bosque (1999) para o nome comum, Demonte (1999) para os adjetivos e para o tempo, Binnick (1991) e Oliveira (2003).

### 1.2.2 – Configuração das sessões

Em todas as sessões, a sua configuração obedeceu a um formato idêntico<sup>3</sup>:

<sup>2</sup> Abordamos ainda, embora sumariamente, a reconversão de adjetivos qualificativos em modais.

<sup>3</sup> Não cabe no formato deste artigo a apresentação dos conteúdos gramaticais abordados nas sessões. Contudo, mostramos em anexo, a título exemplificativo, o conteúdo da sessão dedicada aos nomes, assim como a ficha de trabalho destinada aos formandos e uma proposta de trabalho para sala de aula.

- a. Apresentação das principais características de uma classe de palavras devidamente exemplificadas (cf. Quadro 3);
- b. Apresentação de um texto para aplicação de conhecimentos;
- c. Apresentação de uma ficha destinada aos alunos;
- d. Discussão sobre a exequibilidade da ficha em sala de aula.

## **2 – Apresentação dos resultados**

### **2.1 – Descrição dos resultados**

Em termos de resultados, os formandos mostraram-se interventivos, conhecedores do Programa e das Metas Curriculares para o 1º. Ciclo e recetivos a uma nova terminologia gramatical e a novas noções como, por exemplo, no que diz respeito à distinção entre nome próprio e nome comum<sup>4</sup>, à existência de várias subclasses de adjetivos, à localização temporal de situações e a certas particularidades dos tempos verbais. Acrescente-se que foram estas três classes de palavras – a dos nomes, a dos adjetivos e a dos verbos (tempo e usos dos tempos verbais) –, as preferidas para a realização do trabalho final.

Apesar de a amostra dos resultados que apresentamos poder ser pouco significativa, mesmo assim será reflexo do que acontecerá em muitas escolas e, por isso, deverá merecer atenção. Embora nos tivesse parecido, pelas reações já referidas acima, que os formandos não teriam dificuldades na elaboração do trabalho para avaliação, elas revelaram-se a vários níveis, mesmo após as formadoras terem proposto alterações. Apresentaremos, nas secções seguintes, algumas dessas dificuldades.

#### **2.1.1 – Ao nível do conhecimento gramatical**

Nas fichas de trabalho destinadas aos alunos, os formandos tiveram a preocupação de formular definições, algumas pouco rigorosas. Apresentamos a seguir alguns exemplos, apenas com o objetivo de, em futuras ações de formação, estes conhecimentos serem aprofundados de modo a estas falhas poderem ser eliminadas. Assim, alguns formandos continuaram a definir o nome como “uma palavra que designa pessoas, coisas e animais”, solicitando aos alunos que identificassem os nomes que se encontravam num texto, entre os quais ocorriam “tempo”, “dia”, “viagem”, por exemplo. No entanto, na ficha que elaborámos para testar a sua exequibilidade em sala de aula, utilizámos a palavra “entidades” e foi-nos dito que os alunos compreenderam o seu significado. Observámos maior dificuldade na definição de nomes comuns do que nas outras subclasses de nomes.

---

<sup>4</sup> Constatámos que os formandos ultrapassaram a distinção tradicional entre nome próprio e nome comum baseada na utilização de maiúscula e de minúscula, respetivamente, passando a seguir as distinções de carácter semântico propostas por Duarte & Oliveira (2003).

Relativamente aos adjetivos, três formandos definiram-nos como “uma classe aberta de palavras, pois é constituída por um número ilimitado de palavras à qual se podem acrescentar novos vocábulos”, definição que serve para qualquer outra classe de palavras aberta.

Apesar da nossa explicação, três formandos definiram o verbo como sendo “uma palavra que indica ação” e, ainda no que diz respeito aos verbos, verificámos que continuavam a considerar que é apenas esta classe de palavras que representa as situações.

Notamos ainda alguma dificuldade em distinguir nomes de adjetivos.

O Quadro 4 mostra o número de formandos que não obtiveram sucesso no domínio das definições.

NOMES	ADJETIVOS	VERBOS
Total de trabalhos – 11 Definições tradicionais de nomes em geral – 3 Definições tradicionais de nomes comuns - 5	Total de trabalhos – 7 Definições incompletas - 3	Total de trabalhos – 5 Definições tradicionais – 3 (Nos outros 2 trabalhos, os formandos, dado que esta classe de palavras era já do conhecimento dos alunos, não forneceram definição; no entanto, solicitaram-lhes que sublinhassem num texto as palavras que indicavam ação e, entre os verbos lá existentes, constavam verbos estativos)

Quadro 4 – Definições das classes de palavras

### 2.1.2 – Ao nível da progressão da aprendizagem

Bosque (2015) defende que

“El concepto de progresiones esencial en el estudio de la gramática. (...) Para estudiar gramática sí es imprescindible construir secuencias que se ajusten a determinados esquemas. (...) Para resolver el problema de la progresión, deberíamos procurar que los conceptos que los alumnos aprenden en cada clase se desarrollen a partir de los que se analizaron en las clases anteriores”.

Ora, verificamos que, na maioria dos casos, não respeitaram a progressão proposta pelos Programas e Metas para este ciclo. Alguns formandos elaboraram, quer para a classe dos nomes quer para a classe dos adjetivos, fichas de trabalho com todas as subclasses logo no início da escolaridade.

### 2.1.3 – Ao nível das metodologias de trabalho

Dado que as fichas se destinavam à introdução ao estudo de uma classe de palavras, sugerimos e apresentamos novas metodologias de trabalho de forma a que os alunos tivessem oportunidade de refletir sobre a sua língua. Nesse sentido, e seguindo a proposta de laboratório gramatical de Duarte (1992), os professores deveriam organizar o seu trabalho em quatro etapas:

- i. apresentação dos dados devidamente organizados;
- ii. descrição e compreensão dos dados;
- iii. realização de exercícios de treino;
- iv. avaliação do conhecimento adquirido.

Bosque (2015) defende este mesmo processo de aprendizagem rejeitando o método tradicional normalmente seguido pelos professores que consiste em etiquetar, classificar, comentar e aplicar a atividade a textos extensos. Em vez disso, este autor propõe um método dinâmico: “En la medida de nuestras posibilidades, deberíamos tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actividades que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos a lo largo de la Enseñanza Media” (p. 15).

Como os formandos mostraram interesse em, nas fichas para os alunos, recorrer a textos, pois isso permitir-lhes-ia treinar a leitura e, simultaneamente, a iniciação na educação literária, apresentámos também a proposta de Silvano & Rodrigues (2010) de uma articulação entre a Pedagogia dos Discursos (Fonseca & Fonseca 1998) e o Laboratório Gramatical (Duarte 2000). As autoras aliam estas duas conceções por, na Pedagogia dos Discursos, se advogar “a sua abordagem (das estruturas linguísticas) dentro e a partir das coordenadas de um texto discurso” (p. 278) e, no Laboratório Gramatical, se visar “desenvolver o conhecimento intuitivo da língua, mas também desenvolver as suas capacidades investigativas” (p. 279) no sentido do desenvolvimento científico do aluno, tal como Bosque (2015) viria a defender. Contudo, verificámos que os formandos, salvo raras exceções, não inovaram o seu trabalho e optaram pelas metodologias seguidas habitualmente. Assim, observamos que:

- i. 7 formandos procuraram articular a Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical;
- ii. 3 formandos organizaram o trabalho de acordo com as fases do Laboratório Gramatical;
- iii. 8 formandos seguiram a via tradicional e apresentaram as definições da classe e subclasses de palavras selecionadas e, de seguida, um questionário;
- iv. 2 formandos apresentaram, contrariamente ao que lhes tinha sido



solicitado, uma ficha de trabalho para consolidação de conhecimentos destinada ao 3.º ano, mas com conteúdos gramaticais propostos pelo Programa para o 4.º ano;

v. 2 formandos apresentaram as definições da classe e subclasses selecionadas seguidas de um texto e, finalmente, um conjunto de exercícios completamente marginais a esse texto.

## 2.2 – Sistematização dos resultados

Schuman (1986/87) afirma que os professores devem dominar três níveis de conhecimento: o que diz respeito aos conteúdos da matéria a ensinar, o conteúdo de carácter pedagógico e o conteúdo de carácter curricular. O trabalho realizado nas sessões revelou, porém, que estes três níveis não haviam sido completamente atingidos pelos formandos. Nos conteúdos a desenvolver na sala de aula – neste caso conteúdos gramaticais – confirmámos algumas debilidades, já referidas acima; quanto aos conteúdos de carácter pedagógico, detetámos algumas falhas na abordagem de domínios gramaticais novos, sobretudo aquando da elaboração de materiais, nomeadamente no tipo de instruções para resolução de exercícios<sup>5</sup>; relativamente ao plano curricular, observámos, em alguns formandos, uma certa transigência no cumprimento da progressão da aprendizagem, conforme está prevista no Programa e Metas para este ciclo. No entanto, pensamos que, no que diz respeito à conceção das fichas de trabalho, essas debilidades poderão estar mais directamente relacionadas com a falta de domínio de conhecimentos gramaticais do que propriamente com renitência em abandonar hábitos instalados.

## 3 – Considerações finais

A formação contínua de professores desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, s/d), permitindo não só a actualização científica e pedagógica, como também o debate sobre questões relacionadas com o ensino dos diferentes domínios. Na formação contínua, em particular, o trabalho que é realizado nestas sessões pelos professores, sob a orientação dos formadores, constitui-se como uma amostra de alguns aspectos da prática letiva dos formandos. Por isso, considerada a análise do aproveitamento dos formandos, a formação contínua torna-se premente e “deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores” (Nóvoa 1992: 18) e “Na implementação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem a formação continuada de professores

---

<sup>5</sup> Verificámos que, na maioria dos casos, as instruções apresentavam pouca variação, oscilando entre perguntas totais ou com o verbo no imperativo (“indica”, quase sempre).

assume um espaço de grande importância” (Perrenoud 2000). Também Costa e Silva (2000: 1) defende que “A formação contínua de professores (...) pretende favorecer dinâmica de atualização e aprofundamento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional.”.

Justificamos a nossa opção por Curso de Formação por, nas suas orientações, estar implícito um apelo à necessidade do “saber” e do “saber fazer”. Ora, sobre o “saber”, consideramos que uma componente de uma Ação sobre gramática deverá ser sempre sobre atualização/aprofundamento de conhecimentos gramaticais. Duarte *et al.* (1997: 105) propõem que

“Embora a autonomia científica das escolas de ensino superior favoreça a liberdade de organização e estruturação dos cursos que preparam professores, é necessário garantir que a todos os futuros docentes de língua materna seja oferecida e exigida uma substancial e atualizada formação sobre o conhecimento da língua e, simultaneamente, sobre os processos cognitivos e linguísticos que permitem ao ser humano apropriar-se, via aquisição e via ensino, das diversas componentes que materializam a mestria linguística exigida pelas circunstâncias da sociedade atual.”

Alguns formandos referiram que conduzem as suas aulas pelas gramáticas e manuais escolares. Com Ações de Formação, como a que realizámos, puderam concluir que há conhecimentos gramaticais que precisam de ser clarificados e aprofundados, reconhecendo que precisam de mais formação nesta área que, até ao momento, tinha sido escassa. Investigámos o número de ações de formação sobre gramática e também sobre operacionalização didática de conteúdos gramaticais que os centros de formação oferecem e verificámos que essas ações são, de facto, raras. A título de exemplo, mostramos no Quadro 5 aquilo que, num conjunto de setenta ações, um grande Centro de Formação da periferia do Porto, a servir dois concelhos, disponibiliza para atualização da disciplina de Português em benefício de professores do 1.º Ciclo para o triénio 2016/2018. Como se pode observar, não existe formação em gramática e apenas uma sobre práticas pedagógicas na disciplina de Português.

AÇÕES DE FORMAÇÃO 2016/2018	
Destinatários	Temas
Educadores, Básico, Secundário	Perturbação Específica da Linguagem: Dislexia
	Didática do Português: Comunicação Oral e Escrita – Métodos e Estratégias
	Estratégias e Metodologias para Promover as Competências da Leitura/Educação Literária e Escrita

Básico	Práticas Pedagógicas de Português no Ensino Básico
	Da Ideia à Escrita Criativa
	Escrita Criativa
Educadores, Básico	Dificuldades de Leitura e Escrita
Educadores, 1.º ciclo	Iniciação à Leitura e Escrita
1.º ciclo	A Expressão e Educação Musical e Dramática no 1.º Ciclo – uma Abordagem Interdisciplinar em Contexto de Sala de Aula

Quadro 5 – Ações de Formação em Português para professores

Noutro Centro de Formação, de um universo de uma centena e meia de Ações, cerca de uma centena abrange professores do 1.º Ciclo e apenas cerca de uma dezena incide sobre o ensino do Português visando, na sua maioria, o conhecimento das Metas. Não existe nenhuma sobre gramática, especificamente. O panorama é idêntico em programas de diferentes centros de formação.

No nosso entender, as Ações de Formação precisam de ser mais frequentes, o que não se torna muito fácil, dado que têm de ser realizadas fora das atividades letivas. Consideramos, porém, que o insucesso relativo que obtivemos pode ser imputado a alguma inibição por parte dos professores em se revelarem, talvez por alguns pertencerem a agrupamentos diferentes e também por falta de hábito de trabalho colaborativo e de troca de experiências. Atualmente, com a junção de escolas em agrupamentos, alguns muito numerosos, estas deveriam ser práticas a implantar. Daí que Nóvoa (2009) continue a defender que se deve integrar a formação docente no projeto de escola (diríamos agora Agrupamento). Também Perrenoud (1998) defende o desenvolvimento da formação contínua na própria escola, em articulação com um projeto (de pesquisa-ação, de inovação ou de formação) e em articulação com a formação inicial. Na opinião de Nóvoa (2009), é essa reflexão coletiva (que se gera na Escola ou no Agrupamento) que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Para conseguir esta transformação, é fundamental construir programas de formação coerentes. Propomos, então, que:

1. as escolas façam o diagnóstico das necessidades de formação;
2. tal como Perrenoud (1998) defende, a Formação Contínua se desenvolva em articulação Ensino Superior/Escolas Básicas e Secundárias;
3. a formação assente no trabalho colaborativo, pois a sua concretização permitiria troca de experiências, investigação a partir de resultados e consequente reflexão.

## REFERÊNCIAS

- Binnick, R. 1991. *Time and the Verb. A Guide to Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Bosque, I. 1999. El nombre común. In: Bosque, I.; Demonte, V. (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol. I*. Madrid: Espasa, 3-75.
- Bosque, I. 2015. *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos*. Barcelona: UAB, II Jornadas GrOC. Disponível em [www.dl.dropboxusercontent.com/u/70356034/Bosque%20GrOC%202015.pdf](http://www.dl.dropboxusercontent.com/u/70356034/Bosque%20GrOC%202015.pdf).
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. 2016. *Regulamento para Acreditação e Creditação das Ações de Formação Contínua*. Disponível em <http://www.cfjulioresende.org/wp-content/uploads/2016/09>.
- Costa, J. 2008. *Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade*. Disponível em [http://www.dgicd.minedu.pt/TLEBS/GramaTICa/joacosta\\_estudargramatica\\_19mar2008.html](http://www.dgicd.minedu.pt/TLEBS/GramaTICa/joacosta_estudargramatica_19mar2008.html).
- Costa e Silva, A. M. 2000. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº. 72.
- Decreto-Lei nº. 127/2015. Diário da República nº. 130/2015, Série I, de 2015-07-07. Ministério da Educação e Ciência.
- Demonte, V. 1999. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. In: Bosque, I.; Demonte, V. (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol. I*. Madrid: Espasa, 78-129.
- Dicionário Terminológico. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.
- Duarte, I. 1992. Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: M. Delgado-Martins; D. R. Pereira; A. I. Mata; M. A. Costa; L. Prista; I. Duarte. *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.
- Duarte, I. 1993. O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In: L. F. Barbeiro et al. (orgs.). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria, 49 – 60.
- Duarte, I. 1997. Ensinar gramática: para quê e como?. *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português. **11**: 67 – 74.
- Duarte, I.; Sim-Sim, I.; Ferraz, M. J. 1997. *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. Disponível em <http://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>.

Duarte, I.; Oliveira, F. 2003. Referência Nominal. In: M. H. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria; S. Frota; G. Matos; F. Oliveira; M. Vigário; A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 204-242. 5.ª edição.

Duarte, I. 2008. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, DGIDC.

Mateus, M. H. 2002. Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo. *Revista Perspectiva*. **1(20)**: 15-25. Disponível em [www.2002-mhmateus-ensino\\_da\\_lingua.pdf](http://www.2002-mhmateus-ensino_da_lingua.pdf).

Mateus, M. H.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, A. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. 5.ª ed, revista e aumentada.

Nóvoa, A. (s/d). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Disponível em [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

Nóvoa, A. 2009. *Professores Imagem do Futuro Presente*. EDUCA, Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.

Oliveira, F. 2003. Tempo e Aspeto. In: M. H. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria; S. Frota; G. Matos; F. Oliveira; M. Vigário; A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. 127-178. 5.ª edição.

Perrenoud, P. 1998. *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. Disponível em [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998\\_48.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998_48.html)

Perrenoud, P. 2000. *10 Novas Competências para Ensinar*.

Shulman, L. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Review*. **57**: 1-22.

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*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, 275-286.

## ANEXO 1

### Tópicos de abordagem do estudo da classe de palavras NOMES

1. Classes de palavras – principais características
2. Os Nomes – classe aberta de palavras
3. Subclasses de Nomes

SUBCLASSES DE NOMES	
<b>PRÓPRIOS</b> simples – <i>Maria, Gondomar</i> compostos – <i>Maria Dolores, Casa do Desenho</i>	<b>COMUNS</b>
	comuns
	coletivos

**Nome próprio** – “Nome que designa um referente fixo e único num dado contexto discursivo, pelo que é completamente determinado, não admitindo complementos ou modificadores de nome restritivos ou variação em número.” (DT, pág. 61)

#### a. referente fixo e único

1. António Costa defende tenazmente o Orçamento.
2. O Marcelo é muito afetuoso.

#### b. determinado

3. *o Pedro/a Espanha/a Praça da Liberdade/o (rio) Douro/a Foz do Sousa/ a Casa da Música*  
*? O Camões/\* o Gondomar/\* o Portugal*

#### c. complementos ou modificadores restritivos

4. O Ronaldo joga no Real Madrid.
- 4.1. ? O Ronaldo que é da Madeira joga no Real Madrid.
- 4.2. O Ronaldo, que é da Madeira, joga no Real Madrid.
5. O Ronaldo é conhecido em todo o mundo.
- 5.1. ? O Ronaldo namorador é conhecido em todo o mundo.
- 5.2. O Ronaldo, namorador, é conhecido em todo o mundo.

#### d. variação em número

6. *≠ os Portugais/ ≠ os Ricardinhos/\* o Açor/\*o Camarão*
7. *os Silva Andrade/os Silva*
8. Os Silvas que eu conheço são muito hábeis.

### A recategorização dos nomes próprios

9. Os **Antónios** são muito preguiçosos. → plurais
10. A Ana quer casar com **o** António./A Ana quer casar com **um** António.→ indefinidos
11. A Ana conhece **muitos** Antónios. → quantificadores
12. O António **malcriado** foi expulso do jogo. → modificadores
13. A Glória tem **uma Adele** na turma. → uso metafórico
14. A Glória leu todos os **Saramagos**. → uso metonímico

### FUNÇÕES DOS NOMES PRÓPRIOS

#### Referencial

15. O Ronaldo marca muitos golos.

#### Vocativa

16. (\*O) Ronaldo, tem cuidado, não te magoes.

#### Denominativa

17. O madeirense que joga no Real Madrid chama-se (\*o)Ronaldo.

### SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS NOMES PRÓPRIOS

- maiúscula
- unicidade referencial
- flexão fixa – variação em número
- impossibilidade de complementos restritivos
- impossibilidade de admissão de sinónimos (*os Camarões/\*os Crustáceos; os Estados Unidos/\*os Estados Ligados*)

**Nome comum** – “Nome que não designa necessariamente um referente único, pelo que não é completamente determinado, admitindo complementos ou modificadores restritivos e pluralização”. (DT, pág. 60)

18. Este aluno é muito interessado.
19. Os alunos que estudam/interessados agradam aos professores.

#### Variação em grau – diminutivo/aumentativo

20. gatinho/gatarrão
21. mulherzinha/mulheraça (mulherão)
22. muito homem

**Nomes Contáveis** – singular e plural – não podem dividir-se sem deixar de ser o que são

23. *muitos livros/duas alunas/poucas mesas/bastantes cadeiras/mais casas*

**Nomes Não Contáveis** – podem dividir-se até ao infinito conservando a sua natureza e o seu nome

24. *pouco tempo/muita paciência/bastante areia/mais justiça/quanta beleza*

### **Algumas distinções entre nomes contáveis e não contáveis:**

1. Os nomes não contáveis são morfologicamente singulares. Quando são pluralizados, há uma recategorização. Os nomes contáveis têm morfologia singular e plural.

25. a. Comi chocolate. (matéria) – não contável

b. Comi dois chocolates. – recategorização (não contável > contável)

26. a. Ofereci uma rosa. – contável (1 unidade)

b. Ofereci duas rosas. – contável (2 unidades)

2. Os nomes não contáveis não são determinados; os nomes contáveis precisam de um determinante.

27. Isto é arroz.

28. \*Isto é mesa.

### **Nomes comuns coletivos**

DT (pág. 60): “Nome singular que se aplica a um conjunto de objetos ou entidades do mesmo tipo. Há nomes coletivos contáveis (...) e nomes coletivos não contáveis, que não aceitam plural (...)”

29. rebanho(s)

30. fauna (\*s)

**NOTA:** Entre os linguistas há discordância quanto à inclusão de certos nomes no grupo de coletivos. Para Bosque (1999), por exemplo, nomes que aceitam “numeroso” como “público” ou “família” são coletivos; mas nomes como “dentadura” ou “bosque” já não são. Este autor apresenta ainda outros testes que permitem afirmar se um nome é coletivo ou não.

31. *numerosas famílias/famílias numerosas*

### **Recategorização de nomes**

Dentro da mesma subclasse – contáveis ↔ não contáveis

Entre subclasses – próprios → comuns

Entre classes – nomes → adjetivos

### **BIBLIOGRAFIA**

BOSQUE, I. (1999), “El nombre común” in BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (orgs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol.1, Madrid: Espasa, p. 3-75.



CARVALHÃO BUESCU, H. *et al.* (2015), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação.

DUARTE, I. e OLIVEIRA, F. (2003), “Referência Nominal”. In MATEUS, M. H. *et al.*, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 5ª. ed., pp. 204-242.

MATEUS M. H. *et al.* (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho (5ª. ed, revista e aumentada).

## ANEXO 2

### A MORFOLOGIA E O LÉXICO NO ESTUDO DOS NOMES SUGESTÕES PARA TRABALHO COM OS ALUNOS

	Exemplos
1. Oposição de género e variação em número: Nomes que só se utilizam num género Nomes que só se utilizam no plural Nomes que só se utilizam no singular Nomes que têm significados diferentes no singular e no plural Nomes que têm significados diferentes no feminino e no masculino	<i>bispo, pessoa, ...</i> <i>arredores, férias, copas, ...</i> <i>confiança, justiça, ...</i> <i>féria/férias, ...</i> <i>porto/porta, ...</i>
2. Descodificação de siglas e acrónimos – <i>PSP, RADAR</i>	<i>PSP, RADAR, ...</i>
3. Nomes simples/complexos	<i>porta/porteiro; doce/doceira;</i> <i>jardim/jardineiro; peixe/peixeira</i>

## ANEXO 3

### TRABALHO EFETUADO DURANTE A SESSÃO

“Parece-me que o **mundo** se está a tornar um **lugar** onde não apetece lá muito viver e que a **leitura** se está a transformar numa actividade cada vez mais restrita quando, no fundo, deveria ser o contrário. E, no entanto, de vez em quando surge uma **história** milagrosa que me enche de esperança. Desta feita, foi a de uma menina de 11 anos num **bairro** pobre de **São Paulo** que descobriu muito cedo o gosto pela leitura e promoveu uma **campanha** para construir uma **biblioteca** no quintal da casa a fim de contagiar os **vizinhos** com a sua **paixão**. Publicou um vídeo na **Internet**, que foi visto por um grande **empresário**, através do qual recebeu uma doação de cerca de 5000 livros (dos quais – pasme-se – já leu mais de 500!). A sua casa está sempre cheia de **crianças** (que têm de passar pela cozinha para chegar à biblioteca), mas a **família** já se habituou ao rebuliço e sabe que é por uma boa **causa**, pelo que não refila. **Kaciane** – assim se chama a menina – diz que sempre gostou de brincar às escolas e que não vai ficar por aqui, planeando para breve uma biblioteca itinerante, que leve **livros** a outros bairros desfavorecidos, porque a leitura é fundamental e necessário que os livros cheguem a todos. Estamos precisando de mais **Kacianes** por esse mundo fora...”

Maria do Rosário Pedreira  
*Blog Horas Extraordinárias*  
10/10/2016

1. Responda por favor, às seguintes questões.
  - 1.1. Integre cada um dos nomes a negrito nas subclasses de nomes a que pertencem.
  - 1.2. Identifique mais um exemplo de cada uma dessas subclasses, se for possível.
    - 1.3. No texto, encontra-se uma recategorização de um nome.
      - 1.3.1. Identifique-a.
      - 1.3.2. Explique essa recategorização feita propositadamente pela cronista.
    - 1.4. Utilizando um dos testes para distinguir nomes comuns contáveis de nomes comuns não contáveis, classifique os nomes comuns destacados no texto.
      - 1.4.1. Retire do texto mais um exemplo de um nome comum contável e outro de um nome comum não contável.
      - 1.4.2. Recorrendo ao seu conhecimento linguístico, apresente um exemplo de recategorização contável/não contável.

## ANEXO 4 PROPOSTA DE TRABALHO PARA SALA DE AULA

4.º ANO



### O MELHOR DO MUNDO NO OUTRO FUTEBOL

1. Lê o texto seguinte.

O Ricardinho viveu em Fânzeres, mas um incêndio destruiu a casa da família e foi viver para um bairro social em Valbom. Sofreu muitas dificuldades e desgostos.

Teve a primeira bola por acaso quando um vizinho atirou uma para o quintal. Como a mãe não o deixava jogar dentro de casa, eram as maçãs e as laranjas as suas bolas preferidas. A mãe ralhava, pois! O teto e as paredes ficavam todos sujos...

Um dia, foi a uma captação de jogadores de futebol de um clube, mas não o aceitaram por ser pequenino. Chorou muito, mas não desistiu. Começou a jogar futsal em clubes pequenos até que foi parar ao Benfica. E a partir daí nunca mais parou: Tóquio, Moscovo, Madrid. No Japão, ofereceram-lhe tudo o que ele pediu: casa, carro, férias, bom ordenado, ... Só abandonou o Japão por causa de um terramoto que o aterrorizou.

É considerado o melhor jogador de futsal do mundo, já ganhou três vezes a UEFA Futsal Cup e uma das vezes foi pelo Benfica. Na época passada, um dos seus golos foi votado como o segundo melhor golo do ano (o primeiro foi do Messi). Foi condecorado pelo Município de Gondomar com a medalha de ouro.

Este capitão da nossa Seleção Nacional é o orgulho dos gondomarenses!

2. Depois de leres a história resumida da vida do nosso Ricardinho, vais responder a algumas questões. (Se tiveres interesse em conhecer mais em pormenor a vida deste famoso jogador de futsal, consulta a revista **MAGAZINE**, suplemento do **Jornal de Notícias** de 04/09/2016.)

2.1. Observa o título do texto “O melhor do mundo no outro futebol”. De que outro futebol se trata?

2.2. Indica as razões que levam os gondomarenses a terem orgulho no Ricardinho.

2.3. Procura num dicionário o significado de “captação” (6ª. l.) e, depois, explica o motivo da tristeza do Ricardinho.

2.4. No texto, estão sublinhadas algumas palavras que estão relacionadas com a vida do Ricardinho.

Então, completa o quadro abaixo.

PALAVRAS	ENTIDADES
família, .....	pessoas
Fânzeres, .....	locais
.....	objetos
.....	divisões do tempo
.....	desportos
.....	fenómenos da Natureza
incêndio, .....	situações

#### APRENDE

A estas palavras que designam entidades como pessoas, locais, objetos, divisões do tempo, fenómenos da Natureza, situações, plantas, animais, ... chamamos nomes.

2.5. No texto que leste, há mais nomes do que aqueles que estão sublinhados. Faz um quadro como o anterior, indicando a que entidades eles se referem.

3. Agora repara no seguinte: mesmo pertencendo à classe dos nomes, algumas palavras do texto apresentam diferenças entre si. Por exemplo, “bola” e “Benfica”, “Valbom” e “vizinho”.

- 3.1. Escreve o plural de “bola” e de “vizinho”.
- 3.2. Podes indicar o plural de “Benfica” e de “Valbom”?

**ENTÃO APRENDE**

Aos nomes que não admitem plural, porque referem apenas uma entidade, que pode ser uma pessoa, como Ricardinho; uma localidade, como “Valbom”; um país, como “Japão”; um clube, como “Benfica”, ... chamamos **nomes próprios**.

Aos nomes que são elementos de grupos de pessoas, como “vizinho”, de grupos de objetos, como “bola”,... chamamos **nomes comuns**.

3.3. Completa o quadro com cinco nomes comuns e cinco nomes próprios que aparecem no texto que leste.

Nomes próprios	Nomes comuns
Valbom, Benfica, ...	bola, vizinho, ...

4. No texto, podes ler o nome “UEFA”. Pede à tua professora para te explicar o significado dessa palavra. De seguida, classifica-a indicando se é nome próprio ou nome comum.

5. Observa agora o nome comum “família”. Este nome comum é um elemento de um grupo ou é mesmo um grupo de pessoas ligadas por parentesco?

**ENTÃO APRENDE**

Aos nomes comuns, como “família”, que referem conjuntos de entidades da mesma espécie, chamamos **nomes comuns coletivos**.

- 5.1. Procura no texto mais um nome comum coletivo.
- 5.2. Organiza uma lista de nomes comuns coletivos. Sugiro que comeces com conjuntos de animais.

nomes comuns	nomes comuns coletivos
lobos	alcateia
ovelhas	rebanho
....	cardume
pardais	....
....	....

6. Agora verifica o que aprendeste sobre os nomes.

Coloca os nomes da lista abaixo nos seus lugares.

Falcão (jogador de futsal) – falcão (nome de ave) – Portugal – estádio  
– Estádio do Dragão – vizinhança – plantel – equipa – baliza – árbitro –  
castigo – grupo – dragão – direção (de um clube, por exemplo) – FCP

Nomes próprios	Nomes comuns	Nomes comuns coletivos



MATILDE GONÇALVES, FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA/ CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

NOÉMIA JORGE, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA/ CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

# PLANO DE TEXTO E ENSINO DA LEITURA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Inscrito na área da Linguística do Texto e do Discurso e com aplicação na área da Didática das Línguas, o trabalho que aqui apresentamos tem como objetivo evidenciar as potencialidades do plano de texto – noção teórica e ferramenta didática – no desenvolvimento de capacidades de leitura/compreensão textual. Tendo como foco de análise textos de divulgação científica publicados na imprensa portuguesa atual, a reflexão é ilustrada com a análise de um texto empírico e complementada com propostas de transposição didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** plano de texto, leitura, géneros textuais, textos de divulgação científica

**ABSTRACT:** Integrated in the field of Text and Discourse Linguistics and with application in Didactics of Languages, the present study aims to highlight the potentialities of the text plan – theoretical notion and didactic tool – to develop reading abilities / textual understanding. Having as a focus text analysis of scientific divulgation published in the current Portuguese press, the reflection is illustrated with the analysis of an empirical text and complemented with proposals of didactic transposition.

**KEYWORDS:** text plan, reading, textual genre, texts of scientific divulgation

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, como parte do projeto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa –UID/LIN/03213/2019.



## 1 – Ponto de partida

O trabalho que aqui apresentamos<sup>2</sup> tem como objetivo evidenciar que o plano de texto – encarado quer como noção teórica, quer como ferramenta de trabalho válida no âmbito do ensino das línguas, em geral, e da língua materna, em particular – potencia a aquisição e o desenvolvimento de capacidades de leitura/compreensão textual. Defendemos, assim, a tese de que *o plano de texto é simultaneamente uma noção teórica e uma ferramenta de análise textual que pode orientar não apenas o processo de escrita* (como já foi demonstrado por Cabral 2013; Jorge & Coutinho 2017), *mas também o processo de leitura de diferentes géneros textuais*.

Para darmos resposta a esta questão, dividimos o nosso texto em dois momentos. Num primeiro momento explicitamos a noção de *plano de texto*, à luz dos estudos desenvolvidos por Adam (2005), Caldes (2008) e Gonçalves (2011, 2014), com base nos resultados obtidos a partir da análise de um *corpus* de textos de divulgação científica<sup>3</sup> – desenvolvida na área da Linguística do Texto e do Discurso e sustentada por uma metodologia de investigação de carácter predominantemente qualitativo e interpretativo. Pretendemos, neste momento, demonstrar a forma de funcionamento do plano de texto, em termos de configurações e de articulação de secções, disponibilizando a análise textual de um texto empírico que ilustra esse funcionamento. Num segundo momento, com o objetivo de evidenciar as potencialidades do *plano de texto* como ferramenta didática na aula de língua materna ao serviço do desenvolvimento de capacidades de interpretação textual, expomos algumas propostas de atividades de leitura que assentam na noção de plano de texto anteriormente explanada. As propostas de didatização resultam da articulação entre os resultados obtidos a partir da análise textual e trabalhos desenvolvidos numa perspetiva pedagógica e didática, centrados na reflexão sobre as estratégias de leitura (*e.o.* Solé 2003; Duke & Perasron 2002) e sobre a transposição didática do plano de texto (Cabral 2013; Jorge & Coutinho 2017).

## 2 – O plano de texto

### 2.1 – A noção de *plano de texto*

A noção de plano de texto advém da *dispositio* do modelo retórico aristotélico (*dispositivo, elocutio, inventio*) e corresponde à estrutura

---

<sup>2</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação *Promoção da Literacia Científica*, desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de Investigação nos domínios da Língua e Cultura Portuguesas (2016-2017). Este projeto visou criar estratégias de intervenção didática para promover a literacia científica de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com base no trabalho de investigação desenvolvido na área da Linguística do Texto e do Discurso.

<sup>3</sup> O *corpus* pode ser consultado em [www.literaciacientifica.com](http://www.literaciacientifica.com).

composicional, propriedade genérica descrita por Bakhtin (1984: 60). No que concerne à linguística do texto, esta noção foi retomada e desenvolvida por Jean-Michel Adam (2002, 2008), o qual evidenciou a ação de organização exercida pelo plano de texto, quer na produção e organização global de um texto, quer na sua interpretação, na medida em que é responsável pela estrutura composicional do texto (Adam 2008: 256)<sup>4</sup>. Tendo em conta os diferentes graus de previsibilidade dos textos, o autor considera a existência dos planos de texto fixos, associados aos géneros textuais, e os planos de texto ocasionais, conotados com os textos (Adam 2001, 2002); enquanto os primeiros são reconhecidos pelo leitor (estando na sua memória e fazendo parte da sua competência textual) e contribuem para a identificação dos géneros de texto, os segundos não constituem formatos pré-existentes, sendo construídos pelo autor e reconstituídos pelo leitor no momento da produção e da leitura, respetivamente.

O plano de texto desempenha um papel fundamental na composição macrotextual do sentido, na medida em que se trata de um fator unificador da estrutura composicional (Adam 2005: 177). Para além disso, é um princípio organizador responsável pela estruturação textual global, organiza a distribuição dos conteúdos (Silva 2016), assim como os conteúdos, configurando ainda as diversas secções do texto, bem como a forma como estas são segmentadas e se relacionam entre si (Gonçalves 2011). Em suma, o plano de texto atua quer ao nível da forma (ou significante), quer ao nível do conteúdo (ou significado) do texto.

Para reconstruir o plano de um texto (do ponto de vista da interpretação e análise), podemos identificar as diversas partes constitutivas do texto, seja a nível do conteúdo temático, seja a nível dos aspetos formais e gráficos, tal como estão dispostos na superfície textual. Assim sendo, é preciso ter em conta a sinalização do plano de texto, observável, como refere Adam (2005), por mecanismos diversificados: presença/ausência de títulos e de subtítulos, mudança de parte, de capítulo ou de parágrafo, organizadores textuais, pontuação, estrofação e versificação (na poesia), paginação em geral, tipografia, indicações alfanuméricas, marcação de alíneas e presença de componentes icónicas (fotografia, desenho, infografia). Tendo em conta que o plano de texto tanto influi na organização textual, como nas diversas secções/unidades que compõem o texto, torna-se relevante analisar as relações entre as secções e os modos de articulação entre essas mesmas secções/unidades, tal como foi evidenciado por Gonçalves (2011, 2014) e Silva (2016), na esteira dos trabalhos de Jean-Michel Adam.

---

<sup>4</sup> De acordo com Adam (2008:254), “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto”.

Sublinhou-se anteriormente que o plano de texto intervém na estruturação da configuração e dos conteúdos textuais, contudo importa, também, focar a sua utilidade enquanto ferramenta ao serviço da compreensão e produção textual (cf. Jorge & Coutinho 2017). Com efeito, enquanto estrutura composicional do texto, o plano de texto permite construir a organização global de um texto (ponto de vista de produção) e reconstruir a organização global de um texto (ponto de vista da interpretação e análise), podendo, por isso, ser perspectivado como ferramenta potenciadora da aquisição e desenvolvimento de capacidades de compreensão textual. De facto, no seguimento do princípio defendido por Rastier (2001), segundo o qual o global determina o local, a apreensão global do texto, que passa forçosamente pela reconstrução do plano de texto, facilita o processo de interpretação e, assim, uma melhor compreensão do sentido textual.

## **2.2 – Plano de texto – articulação entre forma e conteúdo**

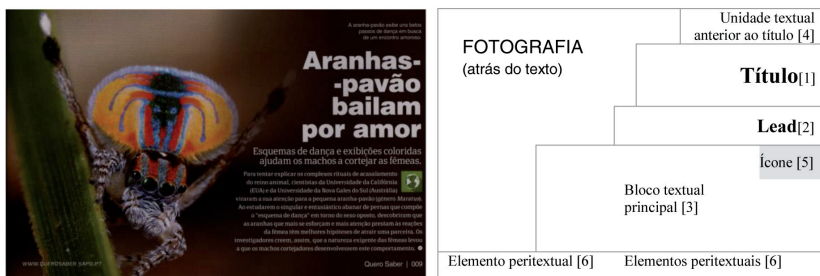
Na sequência do que acaba de ser dito, é possível encarar o plano de texto não só como uma noção suscetível de enquadrar teórica e metodologicamente a análise textual de géneros de texto e de textos empíricos, mas também como ferramenta que potencia a compreensão em contexto formal de ensino-aprendizagem, uma vez que funciona como “princípio organizador da leitura” (Cabral 2013).

Este “princípio organizador da leitura” deve ser encarado a dois níveis complementares e indissociáveis – o da forma e o do conteúdo – já que, enquanto ferramenta didática, o plano de texto não se restringe a questões organizacionais, mas envolve também uma componente semântica. De facto, Bronckart (1997) percebe o plano de texto como resumo do conteúdo temático e, na mesma linha, Coutinho (2011) defende a possibilidade de “conceber/ reconhecer um plano de texto através da identificação de blocos dotados de unidade temática, suscetível de ser evidenciada através da (formulação de) uma macroestrutura semântica (uma paráfrase ou um subtítulo, por exemplo)”. A identificação e reconstrução de um plano de texto resulta, portanto, da articulação entre a componente semântica e a componente disposicional-configuracional e implica a identificação e delimitação dos segmentos (linguísticos e de outra natureza) que compõem o todo textual, com base nos recursos linguísticos e semióticos que os dispõem, delimitam e hierarquizam no espaço textual.

A apreensão do plano de texto faz-se por etapas, num percurso descendente, que parte do contexto de produção para o texto propriamente dito (Caldes 2008). No caso dos textos de divulgação científica, a especificidade do suporte de circulação assume particular relevância, na medida em que cria expectativas de leitura relativamente ao tema (novidades na área da ciência)

e aos géneros adotados (géneros esses produzidos na esfera jornalística, por exemplo, a notícia, a reportagem, a entrevista) e a que são associados planos de texto fixos, com elevado grau de previsibilidade. A leitura do *todo textual* faz-se, também ela, por etapas, do global para o local, com o apoio dos recursos linguísticos e semióticos que sinalizam o plano do texto.

Com base no que acaba de ser explanado, vejamos como se processa a apreensão do plano do texto “Aranhas-pavão bailam por amor” (publicado na revista de divulgação científica *Quero Saber*, de 1 de maio de 2016, página 9):



Quadro 1 – Plano do texto: disposição das unidades semióticas

O primeiro movimento de leitura tem como foco a imagem, que ocupa grande parte do espaço textual, destacando-se em primeiro plano na parte esquerda e à qual se sobrepõe o texto linguístico, na parte direita. Se há planos que não se “deixam captar (apenas) sob a forma de resumo do conteúdo temático” (como refere Coutinho (2013: 198)), este é um deles, pois o todo semiótico é composto não só pela materialidade linguística, mas também pela imagem e pela forma gráfica como os blocos textuais se encontram dispostos e hierarquizados.

Consequentemente, a compreensão do todo textual (que implica quer a interpretação da imagem, quer a leitura dos vários blocos textuais) não se faz de forma linear (de cima para baixo), mas em função de uma hierarquia típica dos textos jornalísticos: *Imagem* > *Título [1]* > *lead [2]* > *bloco textual principal [3]* > *outras unidades textuais [4, 5, 6]*. A hierarquia que orienta a leitura é determinada semioticamente, pela posição das duas unidades semióticas nucleares (imagem e texto), pela posição/ordem dos blocos textuais que compõem o todo linguístico e pelo tamanho da letra.

A apreensão do plano do texto só fica completa com a leitura dos diversos blocos textuais, a identificação da macroestrutura semântica de cada um deles e do estabelecimento de relações de coerência entre os blocos textuais que constituem o texto. Apresentamos, no Quadro 2, uma proposta de formulação da macroestrutura semântica dos vários blocos textuais que



A macroestrutura semântica – aqui formulada através de paráfrases – permite concluir que os blocos textuais [1], [2] e [4] estão organizados segundo uma lógica de complementaridade, o que permite que a informação textual vá sendo apreendida de forma gradual, do mais simples para o mais complexo.

Assim, os blocos textuais [1] e [4] (correspondentes ao título e ao segmento textual que o antecede) formalizam a macroestrutura global do texto. Trata-se de estruturas semiotizadas com recurso a estruturas linguísticas da linguagem quotidiana e metafórica, que permitem estabelecer analogias com o saber comum e criar um efeito de proximidade e adesão com o leitor, exigindo pouco esforço de leitura e facilitando a compreensão.

O bloco textual [2], que designaremos por *lead*, tem a função de parafrasear o sentido do título, recorrendo a linguagem técnica/especializada (“cortejar”, “esquemas de dança”, “machos”, “fêmeas”), fornecendo ao leitor a ideia-central do texto por meio de vocabulário especializado e estabelecendo o primeiro como o universo de referência construído pelo texto – o universo da ciência. Este segmento textual prepara o leitor para a expectativa de reconstituição do plano de um texto de divulgação científica enquadrado na secção “Ambiente” [5] e inscrito na área da biologia/entomologia. Tal expectativa assenta em processos inferenciais que decorrem quer da observação da fotografia e do ícone<sup>5</sup> que acompanham o texto linguístico, quer do conhecimento prévio que se tem acerca do suporte de circulação do texto (revista *Quero Saber*) e que é explicitamente mostrado nos elementos peritextuais [6] apresentados na parte inferior do texto.

Por fim, o bloco textual [3] é aquele em que se desenvolve o tema. A sua leitura permite que se conclua a reconstituição do plano de texto e que o mesmo seja encarado como texto de divulgação científica (na medida em que, em termos de macroestrutura semântica, faz referência à divulgação de uma descoberta científica feita por investigadores). Aqui, o plano de texto é semanticamente determinado pela textualização da atividade científica (com referência ao objetivo, processo, resultado e conclusões provisórias da investigação), sendo sinalizado através de marcadores discursivos e da pontuação. Apresentamos, no Quadro 3, uma proposta de interpretação do funcionamento do plano de texto neste bloco textual.

---

<sup>5</sup> A explicitação do significado dos ícones que representam as secções em que se integram os textos publicados é feita na primeira página da revista. Esta está organizada em seis secções: *Tecnologia, Ciência, Transportes, Espaço, Ambiente, História*.

Segmentação do bloco textual [3]		Macroestrutura semântica	Recursos que sinalizam o plano de texto
1	<i>Para tentar explicar os complexos rituais de acasalamento do reino animal, cientistas da universidade da Califórnia (EUA) e da Universidade da Nova Gales do Sul (Austrália) <u>viraram</u> a sua atenção para a pequena aranha-pavão (género <i>Maratus</i>).</i>	Objetivo da investigação	<i>Para</i> : conector introdutor de finalidade  Ponto final: fim de frase/delimitação do conteúdo temático
2	<i><u>Ao estudarem</u> o singular e entusiástico abanar de pernas que compõe o “esquema de dança” em torno do sexo oposto, <u>descobriram</u> que as aranhas que mais se esforçam e mais atenção prestam às reações da fêmea têm melhores hipóteses de atrair uma parceira.</i>	Processo de investigação  Resultado da investigação	<i>Ao estudarem</i> : infinitivo flexionado com valor temporal  Ponto final: fim de frase/conteúdo temático unificado
3	<i>Os investigadores creem, <u>assim</u>, que a natureza exigente das fêmeas levou a que os machos cortejadores desolvessem este comportamento.</i>	Conclusão (provisória)	<i>assim</i> : conector introdutor de conclusão Ponto final: fim de frase/conteúdo temático unificado

Quadro 3 – Configuração do bloco textual principal [3]

Como se pode constatar, o bloco textual em análise, apesar de ser constituído por um único parágrafo (dotado de relativa unidade temática), pode ser segmentado em três blocos textuais hierarquicamente inferiores e interdependentes, delimitados pela pontuação (o ponto final assinala nos três casos o fim de frase e o fim de conteúdo temático unificado) e organizados temporalmente de acordo com uma lógica predominante de causa-efeito.

Assim, o primeiro bloco refere-se ao objetivo da investigação e é introduzido por um conector discursivo que remete para o objetivo da investigação, podendo ser parafraseado por *Os investigadores estudaram o comportamento da aranha-pavão* (causa), *para explicarem os rituais de acasalamento entre os animais* (efeito). O segundo bloco diz respeito ao processo e ao resultado da investigação, podendo ser parafraseado por *Os investigadores estudaram o esquema de dança das aranhas pavão* (causa) e *descobriram que os machos que se esforçam mais acasalam mais facilmente* (efeito). Neste caso, a lógica de causa-efeito é assegurada pela oração não finita infinitiva “*Ao estudarem*”, que pode ser interpretada como tendo

uma função de localizar temporalmente os acontecimentos expressos (*Ao estudarem = Quando/No momento em que estudaram*). No último bloco textual apresenta-se a conclusão (provisória) resultante da investigação, conclusão essa que é marcada quer pelo conector “*assim*”, que introduz um nexos de conclusão “*assim*” e que, simultaneamente, prepara o fecho do texto, quer pela localização do bloco textual em questão ser no final do texto.

No exemplo acima torna-se claro que o plano de texto opera como organizador da leitura e, conseqüentemente, contribui para a construção de sentido (e de conhecimento) por parte do leitor. Para além disso, apesar de o texto em causa não ser facilmente associado a uma etiqueta de género específica, o plano de texto é familiar aos leitores com experiência de leitura de textos de divulgação científica, quer em termos de *dispositio*, quer ao nível da macroestrutura semântica, que assenta na referência à atividade científica (focando-se os agentes/cientistas, o processo e os resultados da investigação). Trata-se assim de um plano de texto fixo associado não a um género de texto em particular, mas a um conjunto de textos com uma finalidade comum – a divulgação de ciência<sup>6</sup>. Conclui-se ainda que, a par do conhecimento prévio do tema abordado (circunscrito a uma área temática específica – a biologia/entomologia) e do contexto de comunicação privilegiado (divulgação de ciência em revista destinada ao grande público), o reconhecimento do plano de texto (fixo) funciona como elemento facilitador da compreensão textual, possibilitando “a ativação de conhecimentos específicos, delimitando os conhecimentos ativados” (Cabral 2013:255).

### **3 – O plano de texto como ferramenta didática**

#### **3.1 – O plano de texto ao serviço das estratégias de leitura**

Como vimos, o plano de texto pode ser encarado como uma noção teórica útil para o desenvolvimento de trabalhos de análise de textos e géneros. No entanto, este instrumento de análise tem potencialidades que não se restringem à investigação académica, podendo ser transportado para as práticas de ensino quando estiver em causa o desenvolvimento de capacidades de leitura e a criação de estratégias de compreensão.

Esta questão tem sido amplamente abordada na área da Pedagogia. Isabel Solé, por exemplo, para além de destacar a importância das estratégias que permitem criar objetivos para a leitura e ativar conhecimentos anteriores relevantes, salienta outro tipo de estratégias, que implicam o trabalho com o plano de texto: fazer inferências que permitam avaliar a consistência interna do texto, resumir e sintetizar (Solé 1993).

---

<sup>6</sup> Sobre as principais características contextuais, temáticas, estruturais e linguísticas dos textos de divulgação científica, leia-se Gonçalves *et al.* (2017, 2018).



Focando o processo de compreensão em leitura e tendo como base investigações anteriores de outros autores, Duke & Pearson (2002) consideram a existência de seis tipos de estratégias individuais de compreensão. De entre o conjunto proposto, interessa-nos destacar três delas, pela forma como podem contribuir para a operacionalização do trabalho com o plano de texto: a estrutura do texto, a representação visual do texto e o resumo (Quadro 4).

<b>Estratégias individuais de compreensão</b>	
Estrutura do texto (informativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização para elementos estruturais</li> <li>- Organização hierárquica das ideias-chave</li> <li>- Construção de representações visuais das ideias-chave (mapas conceituais, redes semânticas, gráficos)</li> </ul>
Representação visual do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de uma imagem mental do conteúdo do texto</li> </ul>
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção das informações mais relevantes do texto (a partir da distinção entre as informações essenciais e acessórias)</li> <li>- Criação de um novo texto, fiel ao original.</li> </ul>

Quadro 4 – Estratégias individuais de compreensão (síntese elaborada a partir de Duke & Parson (2002: 212-224)

Será com base nestas estratégias – e em conformidade com o que se encontra prescrito nos documentos curriculares que, atualmente, regem o ensino da disciplina de Português (focados no ponto 3.2.) – que apresentaremos algumas propostas de trabalho com o plano de texto, a realizar em contexto de aprendizagem formal (expostas no ponto 3.3.).

### **3.2 – O plano de texto nos documentos curriculares de Português**

Nos documentos normativos que, atualmente, regem o ensino do Português, a noção de plano de texto é referida explicitamente apenas no plano da expressão oral e escrita. A título de exemplo, refira-se que, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, de Buescu *et al.* (2014) (doravante, PMCPEB 2014) e no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, de Buescu *et al.* (2015) (doravante, PMCPEB 2015), a noção de plano de texto surge associada à fase de planificação textual, não se relacionando com os domínios da Leitura e da Compreensão do Oral, pelo menos em termos explícitos.

Ainda assim, com base na análise apresentada no ponto 2 deste trabalho, facilmente se depreende que o plano de texto é uma ferramenta didática que não se restringe ao domínio da produção (oral e escrita) e que pode ser

colocado também ao serviço da compreensão/leitura. De facto, no domínio da compreensão (de textos orais e escritos), o plano de texto também pode ser equacionado para identificar o texto, explicitar a sua estrutura, verificar a adequação e função da articulação dos recursos verbais e não verbais, assim como avaliar as marcas dos diversos géneros de textos. Como se poderá constatar no Quadro 5, estes são, aliás, aspetos a ter em conta no trabalho a desenvolver nos domínios da Compreensão do Oral e da Leitura, segundo os documentos curriculares já citados:

	PMCPEB (2015)		PMCPEB (2014)
	2.º Ciclo do EB	3.º Ciclo do EB	Ensino Secundário
<b>Compreensão do Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação essencial e acessória</li> <li>· Reconto, paráfrase, síntese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação essencial e acessória</li> <li>· Ideias-chave, notas, síntese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação significativa</li> <li>· Encadeamento lógico dos tópicos tratados</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Relação de informações</li> <li>· Aspectos nucleares do texto</li> <li>· Relações intratextuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Antecipação de conteúdos e confronto com o texto</li> <li>· Estrutura do texto (partes) e sentido global do texto</li> <li>· Notas, tópicos, ideias-chave</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação significativa</li> <li>· Encadeamento dos tópicos tratados</li> <li>· Aspectos paratextuais</li> </ul>

Quadro 5 – Plano de texto e documentos curriculares

### 3.3 – O plano de texto nas aulas de Português

Apresentamos neste último ponto algumas propostas de atividades didáticas focadas na compreensão de textos de divulgação científica, a desenvolver no âmbito da disciplina de Português.

Com base na proposta de Duke & Pearson (2002), propomos que o contacto inicial com determinado(s) texto(s) de divulgação científica passe pela observação e apreciação da mancha gráfica e da disposição ocupada pelas várias unidades que constituem o todo textual – focando quer as unidades linguísticas (textuais e paratextuais), quer as unidades de outra natureza semiótica (fotografias, esquemas, gráficos), com a qual as unidades linguísticas se relacionam e interagem no texto.

A leitura do texto propriamente dita poderá ser antecedida por uma reflexão norteada pelas seguintes questões (Quadro 6):

Primeiro impacto do leitor com (a mancha gráfica d) o texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· O texto prende ou afasta?</li> <li>· O texto estimula a leitura? Porquê?</li> </ul>
Tipo de unidades em que o texto está organizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Unidades verbais, não verbais (fotografias, esquemas, gráficos)?...</li> <li>· O texto divide-se em partes? Como são delimitadas essas partes?...</li> <li>· O texto organiza-se em parágrafos? Em lista? Em sucessão de perguntas e respostas?...</li> </ul>
Presença de elementos contextuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Há elementos no texto que nos permitam identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o autor?</li> <li>- o público alvo?</li> <li>- a data e/ou local de produção?</li> <li>- o género ou classe<sup>7</sup> de texto?</li> <li>- o tema?</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 6 – Plano de texto (estratégias de pré-leitura)

O primeiro contacto com o texto, para além de poder motivar (ou desmotivar) para a leitura, facilita a ativação de conhecimentos prévios, de acordo com o conhecimento do mundo, por um lado, e da competência textual, por outro. De facto, no que concerne especificamente aos textos da esfera jornalística (em que é produzida e circula a maior parte dos textos de divulgação científica), esta reflexão sobre a mancha gráfica e a disposição das unidades textuais permite reconhecer à partida o género textual (ou a classe de texto) em que o texto se insere, facilitando a compreensão textual.

Ao constatarem que um texto é encabeçado por um título (eventualmente antecedido de subtítulo e seguido de subtítulo), seguido de *lead* e corpo de texto (constituído por blocos textuais eventualmente introduzidos por intertítulos) e complementado com uma ou mais fotografias (legendadas), os alunos facilmente concluem que estão perante um texto da esfera jornalística; se o mesmo texto for etiquetado com a palavra “Ciência”, identificarão a área temática em que o texto se inscreve; e se incluir uma designação como “Reportagem”, reconhecerão o género textual com o qual se depararão, criando expectativas relativamente às características temáticas, estruturais e linguísticas do texto que vão ler. Por este motivo, defendemos que o contacto com os textos (de divulgação científica) sairá beneficiado se for feito com os textos no seu formato original (impresso ou em linha, em revista, jornal) – e não com a mediação do manual escolar, de uma fotocópia

<sup>6</sup> Sobre a distinção entre género e classe de texto, leia-se, por exemplo, Gonçalves et al. (2018).

ou de uma videoprojeção. Com efeito, a apreensão dos textos através destes suportes e formatos (artificiais) limita a interpretação e retira a possibilidade de contacto com o contexto de produção e receção-interpretação do texto, impedindo a formulação de hipóteses e a criação de expectativas de leitura.

Depois de lido o texto – e confirmadas ou infirmadas as expectativas iniciais de leitura, suscitadas pela reflexão inicial –, o trabalho com o plano de texto pode ser operacionalizado de formas diversificadas, com base na interpretação de um só texto ou da análise comparativa. Apresentamos no Quadro 7 algumas dessas propostas.

Leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Segmentação do texto em partes</li> <li>· Identificação/denominação das partes segmentadas</li> <li>· Estabelecimento de relações entre as partes segmentadas</li> <li>· Explicitação da relação entre texto e imagem (complementaridade, repetição, oposição...)</li> <li>· Sublinhado das palavras-chave ou da informação essencial do texto</li> <li>· Atribuição de títulos a partes de texto</li> </ul>
Manipulação do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reordenação de secções de um texto, justificando a opção tomada             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Estrutura: Introdução/desenvolvimento/conclusão</li> <li>· Progressão temática: Contexto de investigação / processo de investigação / resultados/conclusões da investigação</li> <li>· Outras lógicas: argumento/exemplo, contra-argumento/argumento, causa/efeito, todo/parte, genérico/específico, continuidade, contraste...</li> </ul> </li> </ul>
Reconstrução do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Paráfrase ou resumo (de partes) de texto</li> <li>· Construção de um mapa de conceitos ou de uma representação visual do texto</li> </ul>
Triagem de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comparação entre o digital e o impresso (a partir da leitura de textos que circulam nos dois formatos)</li> <li>· Trabalho colaborativo: Leitura e categorização de textos, em função de critérios pré-estabelecidos (ou a estabelecer pelos grupos):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género ou classe de texto</li> <li>- Público-alvo</li> <li>- Tema/ Secção</li> </ul> </li> </ul>
Análise comparativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Identificação de regularidades (temáticas, estruturais, linguísticas) e construção de grelhas de análise comparativa</li> <li>· Síntese de dois ou mais textos (com perspetivas complementares ou opostas)</li> </ul>

Quadro 7 – Plano de texto<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A este respeito, consultem-se as propostas didáticas de Canoa, Jorge H., Filipe, Miranda, Luzonzo, Ramos, Ruiivo, todas publicadas em Gonçalves & Jorge (Eds.) (2018).

Trata-se, naturalmente, de propostas que não constituem receitas nem formas de fazer únicas. A especificidade do trabalho a realizar dependerá quer do contexto de ensino-aprendizagem específico, quer da natureza dos textos de divulgação científica selecionados para análise. Diferentes formatos, géneros/classes, dimensões, quantidade de exemplares a trabalhar requererão diferentes formas de utilização do plano de texto como ferramenta didática.

Gostaríamos, no entanto, de sublinhar ainda dois aspetos relativamente ao trabalho com o plano de texto (que, em última análise, se estende ao trabalho com outros textos e géneros de textos). Um deles prende-se com a necessidade de criar projetos de comunicação autênticos – necessidade essa já amplamente sublinhada por autores como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, ou, no contexto português, Luísa Álvares Pereira. As aprendizagens adquirem mais significado se não se confinarem à sala de aula (tendo o professor como único destinatário) e se, de alguma forma, se estabelecerem relações e tiverem impacto na sociedade. O outro relaciona-se com o trabalho inter e transdisciplinar que pode e deve existir nas escolas. Articulando estes dois aspetos, um trabalho possível, a par da leitura de textos de divulgação científica, seria a produção de textos com características semelhantes, pelos alunos. Estes, utilizando como ferramenta de trabalho planos de texto fixos (já interiorizados por via do contacto com textos de referência, autênticos) assumiriam o papel de jornalistas e, a partir de aprendizagens feitas no âmbito das várias disciplinas que constituem o seu currículo (por exemplo, Ciências Naturais, História, Matemática, Geografia) e de acontecimentos científicos atuais, produziram textos e divulgá-los-iam através de publicações impressas ou em linha. Os textos produzidos e publicados seriam o resultado de um trabalho interdisciplinar entre alunos e professores.<sup>9</sup>

#### 4 – Considerações finais

Ao longo deste artigo, demonstrámos que o plano de texto é simultaneamente uma noção teórica (útil em termos de análise textual) e uma ferramenta didática que pode ser utilizada para desenvolver as capacidades de compreensão e produção textual.

---

<sup>9</sup> Um trabalho desta natureza, focado no género *artigo científico*, foi já realizado com sucesso no Ensino Superior, no âmbito da unidade curricular Práticas Textuais, na NOVA FCSH, no ano letivo de 2017/2018. Depois de se apropriarem do plano de texto (fixo) do género (por via da análise de exemplares autênticos), os alunos assumiram o papel social de investigadores/autores e produziram artigos científicos. O trabalho culminou numa publicação digital, atualmente disponível em linha (cf. Jorge *et al.* (Eds.) 2018).

Não se restringindo ao domínio da produção (oral e escrita), esta ferramenta pode ser colocada também ao serviço da compreensão (de textos orais e escritos), contribuindo para o desenvolvimento da competência textual, genológica e gramatical dos alunos. De facto, o plano de texto pode ser equacionado como instrumento válido para identificar a configuração e organização dos textos, verificar e avaliar a adequação e função da articulação dos recursos verbais e não-verbais, bem como ferramenta para explorar as diversas relações entre textos e géneros.

Isto leva a que a utilidade do plano de texto enquanto ferramenta de análise não se esgote na investigação em áreas que assumam o texto como objeto de análise (no âmbito da Linguística e da Literatura, por exemplo) e que, pelo contrário, se alargue a outras áreas em que o texto é objeto de aprendizagem e de trabalho. Neste artigo evidenciamos as potencialidades em contexto formal de ensino-aprendizagem. Ficam ainda por explorar as potencialidades do plano de texto enquanto ferramenta de trabalho em contexto profissional.

## REFERÊNCIAS

Adam, J.-M. 2001. En finir avec les types de textes. In: M. Ballabriga (Ed.). *Analyse des discours. Types et genres: Communication et Interprétation*. Toulouse: EUS, 25-43.

Adam, J.-M. 2002. Plan de texte. In: P. Charaudeau; D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 433-434.

Adam, J.-M. 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

Adam, J.-M. 2008. *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Bakhtin, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Buescu, H.; Maia, L.; Silva, M. G.; Rocha, M. R. 2014. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Docentos\\_Disciplinas\\_novo\\_/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Docentos_Disciplinas_novo_/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Portugues/pmcpceb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf)

Cabral, A. L. T. 2013. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planeamento da produção escrita. *Linha d'Água*. **26(2)**: 241-259.

Caldes, A. 2008. Dos géneros às práticas textuais: algumas considerações à luz da dimensão composicional dos textos. *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*. 1: 51-70.

Canoa, L. 2018. Texto e género de texto – da leitura à identificação de marcas de género. In: M. Gonçalves; N. Jorge, N. (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Coutinho, M. A. 2011. Macroestruturas e microestruturas textuais. In: I. Duarte; O. Figueiredo. *Português, língua e ensino*. Porto: Porto Editorial, 189-220.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 95-128.

Duke, N. K.; Pearson, P. D. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup; S. J. Samuels (Orgs.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: Insternacional Reading Association, 205-242.

Filipe, L. 2018. O género artigo de divulgação científica – da análise de um “texto-mentor” à produção textual orientada. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Gonçalves, M.; Jorge, N. (Orgs.). 2018. *Literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL. Disponível em: <http://www.literaciacientifica.pt/publicacoes>

Gonçalves, M. 2011. Espécie de texto: contributo para a caracterização do sítio web”. *Hipertextus*. Retirado de : <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>

Gonçalves, M. 2014. Similitudes et différences textuelles dans les genres numériques : blog et site web. *Studii Lingvistica*. 4: 75-91. Disponível em: <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/docs/4-2014/articole%20pdf%20SL4/Goncalves.pdf>

Gonçalves, M.; Jorge, N.; Ribeiros, I.; Coutinho, A.; Luís, R.; Cunha, L. 2017. *Divulgação da ciência na aula de Português, Língua e Literatura na Escola do Século XXI - Atas do 12.º ENAPP*. Lisboa [CD Rom].

Gonçalves, M.; Ribeiros, I.; Coutinho, A.; Luís, R.; Cunha, L.; Jorge, N. 2018. Textos de divulgação da ciência – das práticas sociais à aula de Português. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Jorge, H. 2018. O estendal da ciência – Da leitura à escrita de textos de divulgação científica. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Jorge, N.; Coutinho, A. 2017. Percursos (linguísticos) para análise (literária). *Palavras*. 50-51: 77-87.

Jorge, N.; Coutinho, A.; Fidalgo, M. & R. Rosa (Eds.). 2018. *Práticas Textuais 17|18*. Retirado de: <https://pt.calameo.com/books/005568985fd832813d8af>

Miranda, J. (2018). História do papel – da leitura ao resumo (com uma reflexão sobre o plágio). In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Pereira, L. Á.; Cardoso, I. 2013. A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: L. Á. Pereira; I. Cardoso (Eds.). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Editora da UA, 33-56.

Ramos, I. 2018. Entre o Português, a História e a Biologia – da leitura analítica à construção de grelhas de análise textual de textos de divulgação científica. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Rastier. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.

Ruivo, A. 2018. Literacia científica e interdisciplinaridade - Da leitura à produção textual. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Silva, P. 2016. Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*. **30/1**: 181-224.

Solé, I. 1993. *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.





PAULA PEDREIRA, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

SÓNIA VALENTE RODRIGUES, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO/ CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PURIFICAÇÃO SILVANO, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO/ CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

SOFIA ALMEIDA, UNIVERSIDADE CATÓLICA/ CENTRO DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE

# ANÁLISE DA EFICÁCIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DE DOIS LABORATÓRIOS GRAMATICAIS APLICADOS NUMA TURMA DE 9.º ANO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta dados relacionados com a eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais sobre orações subordinadas adjetivas relativas aplicadas em turmas de 9.º ano. Após a análise do desempenho dos alunos, exploram-se as hipóteses subjacentes aos desvios identificados e propõem-se reformulações nos percursos oficiais criados, na expectativa de melhoria da sua eficácia pedagógico-didática para a aprendizagem deste tipo de orações. Em complemento, são apresentados os resultados obtidos na segunda fase de implementação dos laboratórios, numa análise comparativa das duas fases de aplicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** didática da gramática, laboratório gramatical, orações relativas

**ABSTRACT:** This work presents data related to the pedagogical-didactic effectiveness of grammar laboratories about relative adjective subordinate clauses applied in two 9th grade classes. After analyzing the students' performance, the hypotheses underlying the identified deviations are explored, and reformulations are proposed for the laboratories created, in order to improve their pedagogical-didactic effectiveness for the learning of this type of clauses. In addition, the results obtained in the second phase of

---

<sup>1</sup> Os laboratórios foram aplicados no ano letivo 2016/2017, a primeira versão em março e a segunda versão em maio, na Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto, no âmbito do projeto *Sociedade, Ensino e Investigação*, construído com base na parceria entre a Câmara Municipal do Porto, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano.

implementation of the laboratories are presented, in a comparative analysis of the two application phases.

**KEYWORDS:** pedagogical and didactic effectiveness, grammar laboratories, relative clauses

## 1 – Introdução

São várias as metodologias de que o professor de Português dispõe para o ensino da gramática em contexto de sala de aula. Uma dessas metodologias é o laboratório gramatical (Hudson 1992; Duarte 1992, 1993, 1996, 1997, 2000, 2008), um processo de ensino-aprendizagem indutivo, organizado pelas seguintes etapas: apresentação de dados, observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses, inferência de regras e formulação de generalizações, testagem com novos dados), realização de exercícios de treino e avaliação da aprendizagem realizada. Este método promove nos alunos o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua, a par de competências transversais como a resolução de problemas, a autonomia e o pensamento crítico, potenciando aprendizagens diversificadas e significativas.

A investigação realizada até agora (Rodrigues & Silvano 2009; Costa 2010; Costa 2014; Fraga 2015; Neto 2015; Queirós 2015; Ferreira 2018; Batalha 2018; e.o.) revela o impacto positivo desta metodologia na aprendizagem dos alunos. Na senda destes trabalhos, foi realizado um estudo descritivo relacionado com a construção e implementação de dois laboratórios gramaticais construídos no âmbito da unidade curricular *Oficina de Gramática de Língua Portuguesa*, dos cursos de Mestrado em Ensino de Português e em Ensino de Português e Latim, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que foram posteriormente aplicados em duas turmas de 9.º ano da Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto. Os dados obtidos foram analisados e são objeto de discussão mais adiante.

Este estudo inscreve-se no âmbito da didática das línguas, no sentido que lhe é conferido por Camps (2006) de campo disciplinar complexo, que integra a construção de metodologias apoiadas em técnicas e estratégias de ensino, a demonstração da eficácia das metodologias através de estudos científicos (Costa 1999) e “a estabilização de práticas que se consolidam, compartilham e que chegam a teorizar-se, além das dinâmicas de mudança dessas mesmas práticas” (Camps 2006: 16). Neste âmbito, situa-se concretamente na área da didática da gramática, com enfoque particular na metodologia do laboratório gramatical (Duarte 1992, 2008).

## 2 – Objetivos do estudo

Os objetivos do estudo foram os seguintes:

- (i) verificar a eficácia pedagógico-didática dos laboratórios gramaticais construídos para a aprendizagem de conhecimento sintático relacionado com as orações relativas com antecedente;
- (ii) conhecer o grau de desenvolvimento de capacidades específicas do conhecimento gramatical dos alunos (como, por exemplo, divisão e classificação de orações).

A avaliação da eficácia dos percursos oficiais de ensino-aprendizagem da gramática teve em conta os seguintes parâmetros:

- a) clareza e objetividade das instruções;
- b) adequação das frases que são objeto de análise ao objetivo da tarefa;
- c) grau de conhecimento dos alunos sobre conteúdos que são pré-requisitos para determinadas operações gramaticais.
- d) adequação das atividades previstas ao tempo de aula disponível para a sua realização.

Embora tenha havido outras aprendizagens<sup>2</sup> realizadas pelos alunos, neste trabalho só vamos olhar para as que especificamos de seguida:

- i) classificação do elemento que iniciava as orações relativas – pronome relativo invariável “que”;
- ii) identificação do grupo nominal antecedente;
- iii) segmentação de orações subordinadas adjetivas relativas;
- iv) classificação das orações.

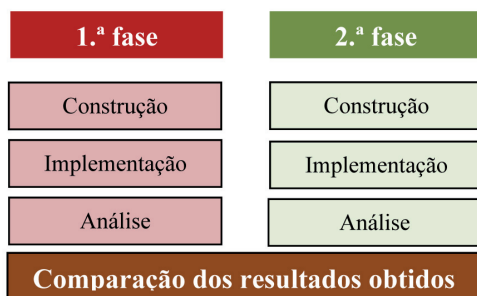
## 3 – Metodologia

O estudo realizado, de natureza exploratória, baseou-se na descrição do processo de implementação de dois laboratórios gramaticais construídos para turmas do 9.º ano como resultado de uma diagnose do conhecimento gramatical dos alunos realizada pelo professor titular. Essa descrição apoia-

---

<sup>2</sup> Uma análise exaustiva de todos os dados ultrapassaria o âmbito de um trabalho desta natureza. Podemos, contudo, referir que, entre essas aprendizagens, se encontram, por exemplo, atividades relacionadas com a distinção entre as restritivas e explicativas. De referir ainda que o conteúdo das orações relativas não é um conteúdo novo no 9.º ano. Nas metas do 7.º ano, G7, já está presente a meta 23.7.b): “Identificar processos de subordinação entre orações subordinadas adjetivas relativas.” Contudo, sendo este um conteúdo do 7.º ano e estando os alunos no 9.º, houve necessidade de voltar a trabalhar esta aprendizagem para revisão, consolidação e sistematização no ano terminal de 3.º ciclo do ensino básico, sendo natural que os alunos não tivessem já muito presente este conhecimento.

se na análise documental dos materiais utilizados pelos alunos durante a realização dos laboratórios gramaticais. O processo desenrolou-se em duas fases, de acordo com o esquema seguinte:



Esquema 1 – As fases de operacionalização dos laboratórios gramaticais

A 1.<sup>a</sup> fase de trabalho incluiu a construção de um laboratório gramatical sobre orações subordinadas adjetivas relativas, a sua realização por uma turma de 9.<sup>o</sup> ano e a análise dos dados para avaliação da sua eficácia pedagógico-didática, procurando sobretudo identificar as áreas em que os alunos sentiram maior dificuldade com vista à formulação de hipóteses explicativas para essas dificuldades.

A 2.<sup>a</sup> fase de trabalho teve início com a reformulação de alguns aspetos do laboratório gramatical em função dos resultados da 1.<sup>a</sup> fase, seguindo-se a aplicação do laboratório reformulado a alunos do 9.<sup>o</sup> ano de outra turma da mesma escola e a análise da sua eficácia pedagógico-didática, com base nos mesmos critérios. A aplicação da segunda versão do laboratório foi realizada com uma turma diferente, para não haver uma repetição, que inviabilizaria o que se pretendia observar. Esta segunda turma apresentava características similares à primeira: ambas do 9.<sup>o</sup> ano, da mesma escola, com perfis de desempenho semelhantes. Apesar das similitudes, as turmas pertenciam a professores distintos.

O estudo completou-se com a análise comparativa dos resultados dos laboratórios gramaticais dos dois ciclos de trabalho.

#### 4 – Operações de análise gramatical consideradas neste estudo

As operações de análise gramatical incluídas como aprendizagens a realizar pelos alunos, como ficou referido no ponto 2., foram as seguintes:

- i) classificação do elemento que iniciava as orações relativas – pronome relativo invariável “que”;
- ii) identificação do grupo nominal antecedente;
- iii) segmentação de orações subordinadas adjetivas relativas;
- iv) classificação das orações.

## Operações i) e iv)

Classificar um determinado elemento implica um conhecimento procedimental de tipo analítico. O elemento a classificar é uma palavra (pronomes relativos invariáveis “que”). Em contexto da análise de orações, esta operação encontra um obstáculo na homonímia entre o pronome relativo invariável, o complementador “que” que inicia as orações subordinadas substantivas completivas e o “que” causal/explicativo. A correta classificação do elemento que introduz uma oração conduz a uma classificação acertada da oração em si mesma. Um exemplo de instrução que conduz a esta operação é apresentado em A.:

A

**2.1.1.** Indica a classe de palavras a que pertence a palavra que acabaste de transcrever. Sublinha a opção correta. [4 opções dadas]

**6.** Classifica essas orações.

## Operação ii)

Identificar um elemento, geralmente, pressupõe o seu reconhecimento e a sua pertença a um determinado grupo, equivalendo a uma operação de compreensão. No caso que nos ocupa, contudo, a identificação resulta de uma operação mais complexa, que assenta na análise<sup>3</sup>, na base da qual será possível mencionar o grupo nominal que antecede um determinado pronome relativo<sup>4</sup>. Para uma correta identificação, os alunos têm de mobilizar conhecimento

<sup>3</sup> Na leitura de um enunciado de um objetivo de aprendizagem, é necessário ter em consideração a tarefa específica a realizar pelos alunos para determinar o grau de exigência que lhe é inerente. Um mesmo verbo (por exemplo, *identificar*) pode apontar para uma operação de compreensão (por exemplo, em “Identifica os animais nas gravuras apresentadas.”) ou para uma operação de análise, em que é necessário dividir um todo em partes para melhor entender as relações entre elas e a sua organização no todo que constituem (por exemplo, em “Identifica, num texto dado, razões subjacentes ao comportamento de diferentes personagens.”) (Ribeiro 1990: 141).

<sup>4</sup> Neste trabalho, e nos laboratórios gramaticais construídos, seguimos a análise sintática das orações relativas proposta por Brito (1991), a quem agradecemos os comentários a este trabalho (cp). Assim, a oração relativa restritiva é entendida como uma oração que modifica restritivamente um antecedente, que constitui formalmente um sintagma nominal (ou grupo nominal na terminologia linguística para o ensino básico e secundário) com artigos e determinantes. Contudo, nestes casos, a expressão referencial é formada pelo SN antecedente e pela oração relativa restritiva, como se descreve em (i):

(i) [<sub>SN</sub> [<sub>SN</sub> o livro]<sub>i</sub> [<sub>Or<sub>rel</sub></sub> que, comprei ontem [-]<sub>i</sub>]] (em que os índices *i* mostram que a construção da referência só é obtida pela co-indexação entre *o livro*, *que* e a categoria vazia no interior da oração).

Nos casos em que a oração relativa é explicativa, a estrutura poderá ser a mesma, mas o SN antecedente é uma expressão referencial por si só.

De referir que nem todos os autores fazem esta análise, nomeadamente Veloso (2013), que considera que a relativa restritiva modifica um N ou um GN (categoria constituída pelo N e pelos seus complementos, se existirem) e o SN só é constituído quando o GN se junta à relativa restritiva; veja-se a representação em (ii):

(ii) [<sub>SN</sub> os [<sub>GN</sub> chocos [<sub>Or<sub>rel</sub></sub> que eu comi ontem [-]]]

Esta conceção significa que, para os autores que subscrevem esta análise, os determinantes não fazem parte do antecedente da relativa restritiva.

sintático e morfológico e têm de ser capazes de analisar os constituintes da frase como um todo. Uma instrução relacionada com esta capacidade é, por exemplo, esta:

## B.

2.2. Identifica o grupo nominal (antecedente) a que essa palavra se refere em cada uma das orações.

### Operação iii)

Segmentar uma oração que ocorre dentro de uma frase complexa pressupõe que os alunos possuam conhecimento relacionado com o conceito de oração e de constituinte frásica, que compreendam os constituintes frásicos e que identifiquem a oração como um constituinte de uma frase complexa. Para realizarem esta tarefa, é necessário indicar as fronteiras da oração dentro da frase, marcando o seu início a partir do elemento que é responsável pela introdução da oração e o seu final. A instrução seguinte exemplifica esta capacidade:

## C.

5. Identifica a oração subordinada em cada uma das frases, sublinhando-a. [6 frases]

Como procurámos explicitar, as operações listadas de i)-iv), apesar de introduzidas por verbos que, à partida, poderiam supor um grau de exigência baixo, na verdade pressupõem capacidade de análise e mobilização de conhecimentos diversos, o que determina um nível de exigência maior das tarefas mencionadas<sup>5</sup>.

## 5 – Apresentação dos resultados

Nesta secção, serão apresentados os resultados da primeira fase de intervenção, em primeiro lugar, e os resultados da segunda fase em comparação com os da primeira relativamente a alguns parâmetros do laboratório gramatical.

---

<sup>5</sup> O modo como os professores estruturam as atividades metalinguísticas quando ensinam gramática é uma das questões centrais na investigação em didática das línguas. Não existe consenso quanto à utilização da taxonomia de Bloom como referência para a caracterização do processo de ensino-aprendizagem gramatical. Embora haja autores (Hood 1994, Wright 1999) que têm por base a proposta tipológica de Peck (1988), construída por referência à taxonomia de Bloom, é necessária mais investigação que descreva as operações inerentes às atividades metalinguísticas como identificação, classificação e segmentação.

## 5.1 – Resultados da 1.ª fase de intervenção

Os resultados dizem respeito ao desempenho dos alunos em operações gramaticais como: classificação do elemento que introduz as orações subordinadas em estudo, identificação do grupo nominal antecedente do pronome relativo invariável, segmentação e classificação de orações.

### 5.1.1 – Classificação do elemento que introduz a oração subordinada relativa

A solicitação para o aluno classificar o elemento que introduz a oração subordinada, nas frases dadas para análise, foi realizada através de um item de escolha múltipla em que apareciam as seguintes quatro opções: conjunção, pronome, advérbio, preposição. A opção correta é pronome.

A percentagem de não acerto foi de 12,5% (resposta incorreta ou ausência de resposta). A percentagem de respostas acertadas foi de 87,5%. Dos alunos com resposta correta, 21,4% identificaram primeiro o elemento como conjunção, riscando posteriormente essa opção e selecionando, em seguida, a resposta correta.

É importante referir que, durante a realização do laboratório gramatical, esta pergunta foi talvez aquela em que os alunos se detiveram mais tempo, mostrando muita indecisão quanto à resposta a dar.

### 5.1.2 – Identificação do grupo nominal antecedente

Para a identificação do grupo nominal antecedente, foram apresentadas aos alunos doze frases com a instrução seguinte: “Identifica o grupo nominal (antecedente) a que essa palavra se refere em cada uma das orações”. As frases apresentadas foram:

- a) O homem que estava a assaltar a loja foi preso.
- b) Este livro, que comprei na FNAC, é muito interessante.
- c) A explicação que o professor deu foi muito esclarecedora.
- d) A minha saia verde, que emprestei à Maria, está suja.
- e) A pessoa que ganhou o Prémio Nobel da Literatura este ano foi Bob Dylan.
- f) Aquele é o meu treinador, que foi campeão europeu.
- g) *Os Lusíadas* é a obra que tornou Camões imortal.
- h) Esta música, que temos ouvido bastante, é muito terapêutica.
- i) O astronauta que pisou a lua pela primeira vez foi Neil Armstrong.
- j) Esta sinfonia, que se estreou em Viena em 1824, foi composta por Beethoven.
- k) Aqueles animais, que já observei num safari, causam-me uma grande impressão.
- l) Este é o trabalho que ainda não terminámos.



A resposta a considerar como correta seguiu o definido no Dicionário Terminológico para consulta em linha, dado que é o documento de referência para os níveis de ensino em questão, a saber: no âmbito da oração subordinada adjetiva relativa, «1. Antecedente é a expressão lexical a que o pronome relativo está associado e que é modificada pela oração relativa.», de acordo com os exemplos indicados.

«(i) Os alunos [que são inteligentes] não precisam de estudar tanto.  
 (“os alunos” é o antecedente do pronome relativo “que”)

(ii) Os alunos [a quem negaram explicações] têm o direito de repetir os exames.

(“os alunos” é o antecedente do pronome relativo “quem”).»

A percentagem de respostas invalidadas (resposta incorreta e ausência de resposta) foi, em termos globais, elevada, conforme se pode verificar na Tabela 1.

a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
25%	43,8%	31,3%	75%	31,3%	81,3%	75%	43,8%	43,8%	56,3%	68,8%	75%

Tabela 1 – Percentagem de respostas invalidadas na identificação do antecedente por frase

Os desvios verificados, organizados por casos específicos, foram os seguintes:

Frases	GN antecedente	Erros				
		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4 <sup>6</sup>	Caso 5
a)	“O homem”	“homem”				
b)	“Este livro”	“livro”		“o livro”		
c)	“A explicação”	“explicação”				

<sup>6</sup> Agradecemos a um dos avaliadores deste texto a observação de que os erros tipificados como caso 4 podem ser explicados pelo facto de os exemplos em causa conterem frases identificacionais, isto é, as expressões nominais com as funções de sujeito e de predicativo do sujeito denotarem a mesma entidade. Por exemplo, em g) Os Lusíadas é a obra que tornou Camões imortal, “Os Lusíadas” e “a obra que tornou Camões imortal” são duas expressões referenciais que denotam uma e a mesma entidade. Talvez por isso os alunos, em vez de dizerem que “a obra” é o antecedente, dizem “Os Lusíadas” (ou, no caso referido, “Os Lusíadas é a obra...”). Esta questão é relevante para os professores, uma vez que sublinha a importância da seleção criteriosa de exemplos dados aos alunos para análise gramatical.

d)	“A minha saia verde”	“saia”	“a saia” “a minha saia” “saia verde” “a saia verde”			
e)	“A pessoa”	“pessoa”				
f)	“o meu treinador”	“treinador”	“o treinador”		“Aquele é o meu treinador”	“aquele”
g)	“A obra”	“obra”			“Os Lusíadas é a obra”	“Os Lusíadas”
h)	“Esta música”	“música”		“a música”		
i)	“O astronauta”	“astronauta”				
j)	“Esta sinfonia”	“sinfonia”		“a sinfonia”		
k)	“Aqueles animais”	“animais”		“os animais”		
l)	“O trabalho”	“trabalho”			“Este é o trabalho”	

Tabela 2 – Tipificação dos erros detetados

As incorreções verificadas na identificação do antecedente do pronome relativo, nas frases consideradas, puderam categorizar-se em cinco grupos distintos:

(i) caso 1, em que os alunos omitiram do antecedente o núcleo do grupo nominal, ou seja, o nome, excluindo todos os determinantes e modificadores<sup>7</sup>;

(ii) caso 2, em que os alunos omitiram do antecedente alguns elementos constitutivos do grupo nominal, como determinantes e/ou modificadores;

(iii) caso 3, em que os alunos substituíram os determinantes demonstrativos por determinantes artigos definidos;

(iv) caso 4, em que os alunos identificaram toda a frase copulativa como grupo nominal antecedente;

<sup>7</sup> De realçar que, se tivermos em conta análises como a de Veloso (2003) (cf. nota 3), nas quais os determinantes e artigos não fazem parte do antecedente da oração restritiva, algumas das respostas tipificadas como do caso 1 estariam corretas. Agradecemos a um dos avaliadores a chamada de atenção para esta circunstância.

(v) caso 5, em que os alunos identificaram como grupo nominal antecedente o sujeito da frase copulativa superior quando deveria ser o predicativo do sujeito.

No caso 1, os alunos não incluíram no grupo nominal antecedente todas as palavras que faziam parte do mesmo. Dos alunos que responderam, a percentagem dos que identificaram o grupo nominal antecedente com o erro-caso 1 foi relativamente alta, como se vê na tabela 3.

Frases analisadas	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
% de respostas dadas	93,8	93,8	93,8	93,8	93,8	93,8	93,8	93,8	81,3	81,3	75	68,8
% de erro – caso 1	20	26,7	26,7	20	26,7	26,7	26,7	26,7	30,8	30,8	41,7	36,4

Tabela 3 – Percentagem de erros tipificados como Caso 1

No caso 2, os alunos não incluíram todos os elementos do grupo nominal, omitindo os determinantes e/ou modificadores. Como se pode ver pela tabela 4, a maior dificuldade foi na frase d), na qual o antecedente é constituído por dois determinantes e um modificador.

Frases analisadas	d)	f)
% de respostas dadas	93,8	93,8
% de erro – caso 2	53,3	13,3

Tabela 4 – Percentagem de erros tipificados como Caso 2

No caso 3, os alunos que substituíram os determinantes demonstrativos por determinantes artigos definidos foram dois em cada alínea da Tabela 5.

Frases	b)	h)	j)	k)
% de respostas dadas	93,8	93,8	81,3	75
% erro – caso 3	13,3	13,3	15,4	16,7

Tabela 5 – Percentagem de erros tipificados como Caso 3

No caso 4, a percentagem de alunos que identificou toda a frase copulativa como grupo nominal antecedente foi relativamente alta.

Frases	f)	g)	l)
% de respostas dadas	93,8	93,8	68,8
% erro – caso 4	33,3	26,7	27,3

Tabela 6 – Percentagem de erros tipificados como Caso 4

No caso 5, nas frases f) e g), cinco alunos identificaram como antecedente o constituinte com a função de sujeito da frase copulativa superior. Por exemplo, na frase g) (“*Os Lusíadas* é a obra que tornou Camões imortal.”), dos alunos que responderam à pergunta, 5 identificaram “*Os Lusíadas*” como grupo nominal antecedente (cf. Tabela 7).

Frases	f)	g)
% de respostas dadas	93,7	93,7
% erros caso 5	6,7	20

Tabela 7 – Percentagem de erros tipificados como Caso 5

### 5.1.3 – Segmentação da oração subordinada

Para a operação de segmentação de orações, foram apresentadas aos alunos seis frases com a instrução seguinte: “Identifica a oração subordinada em cada uma das frases, sublinhando-a”. As frases apresentadas aos alunos foram as seguintes:

- a) A rapariga que está sentada ao lado da Rita é nova na escola.
- b) O meu pai, que chega hoje de Lisboa, vai levar-me ao cinema.
- c) O terramoto que foi noticiado hoje ocorreu no Chile.
- d) Os polícias sinaleiros, que controlavam o trânsito nas cidades, deixaram há muito de existir.
- e) O comandante cumprimentou os soldados que estavam de prevenção no quartel.
- f) A educação, que é um tema importante, vai ser debatida no Parlamento.

A percentagem de alunos com resposta incorreta ou que não responderam a esta pergunta não foi relativamente alta, com a exceção da alínea e) (cf. Tabela 6). A maior dificuldade na alínea e) pode eventualmente dever-se ao facto de a oração relativa ocupar a posição final na frase.

	% respostas corretas	% respostas incorretas
a)	62,5	37,5
b)	62,5	37,5
c)	62,5	37,5
d)	62,5	37,5
e)	43,8	56,3
f)	68,8	31,3

Tabela 8 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na segmentação da oração subordinada

### 5.1.4 – Classificação da oração subordinada

A solicitação para que os alunos classificassem as orações subordinadas que tinham segmentado foi feita através da instrução “Classifica essas orações”. Também nesta tarefa se verificou uma percentagem relativamente baixa de respostas incorretas (respostas erradas e ausência de resposta), como se verifica na Tabela 9.

	% respostas corretas	% respostas incorretas
a)	75,0	25,0
b)	81,3	18,8
c)	75,0	25,0
d)	75,0	25,0
e)	75,0	25,0
f)	75,0	25,0

Tabela 9 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na classificação da oração

### 5.1.5 – Produção de frases em exercício estruturado

A última tarefa do laboratório gramatical realizada pelos alunos foi de consolidação, e consistia na produção de frases com base na instrução, que continha um constrangimento específico quanto à estrutura desejada: “Escreve quatro frases com orações subordinadas adjetivas relativas

restritivas e quatro frases com orações subordinadas adjetivas relativas explicativas”. A instrução tinha como objetivo verificar o conhecimento metalinguístico dos alunos no que diz respeito à construção frásica, em geral, à integração de orações subordinadas relativas como constituinte que ocorre com frequência no grupo nominal, e à distinção entre orações subordinadas relativas restritivas e explicativas, também trabalhada no laboratório gramatical.

A Tabela 10 contém a percentagem das respostas corretas e incorretas (resposta errada ou ausência de resposta).

	Frases com orações relativas restritivas		Frases com orações relativas explicativas	
	% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas
1	50,0	50,0	43,8	56,3
2	50,0	50,0	31,3	68,8
3	43,8	56,3	25,0	75,0
4	43,8	56,3	25,0	75,0

Tabela 10 – Percentagem de respostas invalidadas na produção de frases com oração relativa

Verificou-se ainda que muitos alunos não escreveram frases da sua autoria, mas antes aproveitaram as frases do laboratório gramatical, fazendo-lhes ligeiras alterações.

## 5.2 – Discussão dos resultados da 1.ª fase da intervenção

Os resultados apresentados situam as maiores dificuldades dos alunos nas operações gramaticais seguintes, organizadas por ordem decrescente de dificuldade:

- (i) construção de frases com orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas (média de respostas incorretas 61%);
- (ii) identificação do grupo nominal antecedente (média de respostas incorretas 53,7%);
- (iii) segmentação de orações (média de respostas incorretas 39,6%);

Quanto à produção de frases com constrangimento específico, verificou-se que uma percentagem elevada de alunos não realizou esta tarefa. As possibilidades de explicação para esta ocorrência poderão estar relacionadas com a duração da atividade (dado tratar-se do último exercício do laboratório

gramatical que ocupou uma aula de 90 minutos), com a exigência da tarefa (dado que se trata de um exercício de produção) ou com a dificuldade em distinguir orações adjetivas relativas restritivas das orações adjetivas relativas explicativas. Esta dificuldade pode ter resultado da sequência de exercícios do laboratório gramatical que trabalhou esta distinção ou da ausência de conhecimento relativamente ao conceito de referência nominal, mais especificamente ao papel que as orações adjetivas relativas podem ter na construção referencial.

Relativamente à identificação do antecedente, sobressaíram problemas como a identificação do nome em vez da expressão nominal e a identificação de toda a frase copulativa em que se inseria a expressão lexical em causa como antecedente.

A diversidade das formas encontradas nas respostas analisadas autoriza a conclusão de que, em contexto frásico, ao estabelecerem a relação entre o pronome relativo invariável (“que”) e a expressão lexical que permite a identificação do seu referente, os alunos assumem como antecedente preferencialmente o nome, negligenciando outros constituintes do grupo nominal. As dificuldades encontradas poderão estar relacionadas com a falta de clarificação do conceito de “antecedente” e do conceito de referência da expressão nominal, ou com uma falta de consciência da estrutura interna do GN. De facto, por um lado, os resultados obtidos indicam que os alunos não dominam a noção de referência nominal, e, por isso, não se apercebem de que os referentes das expressões nominais “a saia”, “a minha saia”, “a saia verde” ou “a minha saia verde” podem ser diferentes. Por outro lado, se os alunos não dominam a noção de constituinte do GN, também não têm consciência da diferença entre “saia” ou “a saia”, por exemplo.

### **5.3 – Reflexão com base nos resultados da 1.ª fase de intervenção**

Os resultados obtidos permitiram uma reflexão relacionada com duas questões didáticas: a sequência das aprendizagens gramaticais dos alunos e a elaboração do material de suporte ao laboratório gramatical.

Quanto à planificação de laboratórios gramaticais orientados para o desenvolvimento de conhecimento sintático e semântico sobre orações subordinadas adjetivas relativas em frases complexas, ficou claro que o professor deve ter em consideração as seguintes questões:

- é fundamental que os alunos dominem conceitos como: pronome relativo, conjunção, grupo nominal, referência nominal, frase simples, frase complexa, articulação entre constituintes e subordinação;
- quando os dados apresentados aos alunos incluem grupos nominais com diferentes subclasses de determinantes ou com complementos/

modificadores, uma vez que a noção de referência é pouco trabalhada nestes níveis de ensino, é provável que os alunos não entendam a diferença de referente entre “o livro”, “este livro” ou “o livro de geografia”.

– quando os dados facultados pelo professor incluem frases copulativas para identificação do grupo nominal antecedente de um pronome relativo, é provável que a dificuldade dos alunos na identificação do antecedente aumente.

Relativamente à elaboração do material didático de suporte ao laboratório gramatical, ficou clara a necessidade de:

- construir laboratórios menos extensos;
- formular instruções que não incluam mais do que uma tarefa a realizar pelos alunos;
- evitar instruções para tarefas que dependam da resposta dos alunos a questões anteriores;
- a instrução para a produção de frases deve inserir informação explícita de que as frases têm de ser da autoria dos alunos.

#### **5.4 – A reformulação do laboratório gramatical**

A segunda fase do processo de implementação dos laboratórios gramaticais consistiu na reformulação da 1.<sup>a</sup> versão do laboratório tendo em conta alguns aspetos da reflexão sobre os resultados obtidos na primeira fase. De facto, para melhorar o grau de correção de algumas das perguntas, seria necessário trabalhar, eventualmente com outros laboratórios, conceitos como o da referência nominal e de constituinte frásico. Dado que no contexto em que foi feito este estudo, a implementação de mais laboratórios não era viável, optou-se pelo aperfeiçoamento do mesmo laboratório no que dizia respeito a:

- (i) diminuição do número de dados para análise pelos alunos;
- (ii) simplificação dos exemplos para identificação do grupo nominal antecedente;
- (iii) redução a um verbo de comando por instrução;
- (iv) clarificação das instruções.

#### **6 – Resultados comparativos da 1.<sup>a</sup> e da 2.<sup>a</sup> fases**

Após a realização do laboratório gramatical sobre as orações subordinadas adjetivas relativas, reformulada com base nos resultados da aplicação da primeira versão, procedeu-se à análise do desempenho dos alunos relativamente às operações gramaticais em causa (classificação, identificação, segmentação, construção).



Para a comparação das proporções de respostas corretas entre a fase 1 e a fase 2 dos laboratórios gramaticais, utilizou-se o teste de McNemar para amostras emparelhadas. O nível de significância dos testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p\text{-value} < 0.05$ . A análise de dados foi realizada no programa estatístico SPSS, versão 23, IBM.

Os resultados são apresentados de seguida.

## 6.1 – Apresentação dos resultados comparativos

### 6.1.1 – Classificação do elemento que introduz a oração relativa

Na segunda versão do laboratório, os dados facultados aos alunos para análise foram alterados. Foram apresentadas aos alunos oito frases para análise, em vez das doze contidas na 1.<sup>a</sup> fase, e as frases em que o grupo nominal antecedente estava inserido numa estrutura copulativa foram reformuladas. As frases apresentadas aos alunos na segunda versão do laboratório foram as seguintes<sup>7</sup>:

- a) O homem que estava a assaltar a loja foi preso.
- b) Este livro, que comprei na FNAC, é muito interessante.
- c) A explicação que o professor deu foi muito esclarecedora.
- d) A minha saia verde, que emprestei à Maria, está suja.
- e) A pessoa que ganhou o Prémio Nobel da Literatura este ano foi Bob Dylan.
- f) Aquele atleta, que já foi campeão europeu, é o meu novo treinador.
- g) A obra que tornou Camões imortal foi *Os Lusíadas*.
- h) Esta sinfonia, que se estreou em Viena em 1824, foi composta por Beethoven.

Verificou-se uma diminuição de mais de 50% na percentagem de alunos com resposta invalidada (resposta incorreta ou ausência de resposta). Relativamente à percentagem de alunos com resposta correta, não se verificou diferença significativa entre a 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> fases.

Fase 1		Fase 2		p-value
% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas	
87,5	12,5	93,75	6,25	1,0

Tabela 11 – Percentagem de respostas corretas e incorretas no item de classificação

<sup>7</sup> Para além da reformulação das frases tendo em conta as dificuldades dos alunos observadas no primeiro laboratório gramatical, os exemplos foram alterados, pois, apesar de os alunos serem diferentes, como as fichas tinham sido entregues aos alunos do primeiro laboratório já corrigidas, sendo turmas do mesmo ano e da mesma escola, não quisemos correr o risco de os alunos conhecerem o exercício dos colegas antes de realizarem o seu próprio exercício.

### 6.1.2 – Identificação do grupo nominal antecedente

A solicitação aos alunos para identificação do antecedente do pronome relativo traduziu-se na seguinte instrução aos alunos: “Transcreve para o quadro o grupo nominal (antecedente) a que essa palavra se refere em cada uma das orações”. Nesta operação gramatical, na 2.<sup>a</sup> fase do estudo, verificou-se que todos os alunos responderam à pergunta e que houve uma diminuição do número de alunos com resposta incorreta, conforme se pode verificar na Tabela 12. Na comparação da percentagem de respostas corretas, verificaram-se diferenças significativas para as alíneas f) e g).

	Fase 1		Fase 2		p value
	% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas	
a)	75,0	25,0	87,5	12,5	0,625
b)	56,3	43,8	75,0	25,0	0,508
c)	68,8	31,3	93,8	6,3	0,219
d)	25,0	75,0	62,5	37,5	0,109
e)	68,8	31,3	87,5	12,5	0,219
f)	18,8	81,3	81,3	18,8	<b>0,006</b>
g)	25,0	75,0	93,8	6,3	<b>0,001</b>
h)	56,3	43,8	81,3	18,8	0,289

Tabela 12 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na atividade identificação do antecedente

De notar que, nos casos em que as melhorias foram estatisticamente relevantes, alterámos os exemplos. Assim, na 1.<sup>a</sup> fase, nas duas frases em questão (f) *Aquele é o meu treinador, que foi campeão europeu*; g) *Os Lusíadas é a obra que tornou Camões imortal.*) observámos que o facto de termos frases identificacionais levantava obstáculos aos alunos, pelo que as simplificámos na 2.<sup>a</sup> fase (f) *Aquele atleta, que já foi campeão europeu, é o meu novo treinador*; g) *A obra que tornou Camões imortal foi Os Lusíadas.*)

### 6.1.3 – Segmentação de orações

Na operação de segmentação de orações, verificou-se, na 2.<sup>a</sup> fase, uma diminuição do número de alunos com resposta incorreta, não se tendo apurado mesmo qualquer resposta incorreta em quatro das seis frases apresentadas. Nas respostas corretas, apenas se observou uma diferença significativa na alínea e) ( $p=0.039$ ). Da primeira para a segunda fase houve um aumento de respostas corretas.

	Fase 1		Fase 2		p value
	% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas	
a)	62,5	37,5	75,0	25,0	0,687
b)	62,5	37,5	87,5	12,5	0,289
c)	62,5	37,5	62,5	37,5	1,000
d)	62,5	37,5	87,5	12,5	0,289
e)	43,8	56,3	87,5	12,5	<b>0,039</b>
f)	68,8	31,3	87,5	12,5	0,453

Tabela 13 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na atividade de segmentação de orações

#### 6.1.4 – Classificação de orações

Foi na operação de classificação de orações onde se verificou a maior diminuição da percentagem de alunos com resposta incorreta ou que não responderam. Enquanto na 1.ª fase do estudo a percentagem de alunos com resposta incorreta ou que não responderam variou entre os 21% e os 34%, no laboratório aplicado na 2.ª fase do estudo a percentagem de alunos com resposta incorreta ou que não respondeu situou-se entre os 0% e os 6%. Não se observaram diferenças significativas entre a fase 1 e a fase 2 no número de respostas corretas.

	Fase 1		Fase 2		p value
	% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas	
a)	75,0	25,0	100	0	0.250
b)	81,3	18,8	93,8	6,3	0.250
c)	75,0	25,0	100	0	0.500
d)	75,0	25,0	93,8	6,3	0.500
e)	75,0	25,0	100	0	0.250
f)	75,0	25,0	93,8	6,3	0.500

Tabela 14 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na atividade de classificação de orações

#### 6.1.5 – Construção de frases

A instrução dada nesta operação foi reformulada no laboratório da 2.ª fase do estudo. Enquanto na 1.ª fase não se deu instruções claras aos alunos de que deveriam construir frases da sua autoria, na 2.ª fase a instrução dada foi: “Escreve quatro frases da tua autoria com orações subordinadas adjetivas

relativas restritivas e quatro frases da tua autoria com orações subordinadas adjetivas relativas explicativas. Lembra-te de que não podes usar as frases dos exercícios deste laboratório gramatical”.

Embora tenha havido, na 2.<sup>a</sup> fase, uma diminuição da percentagem de alunos com resposta incorreta ou que não respondeu relativamente à 1.<sup>a</sup> fase, não se observaram diferenças significativas entre as duas fases (cf. Tabelas 15 e 16).

Orações relativas restritivas					
	Fase 1		Fase 2		p value
	% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas	
1	50,0	50,0	81,3	18,8	0,125
2	50,0	50,0	87,5	12,5	0,070
3	43,8	56,3	81,3	18,8	0,070
4	43,8	56,3	62,5	37,5	0,549

Tabela 15 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na atividade de construção de frases com orações relativas restritivas

Orações relativas explicativas					
	Fase 1		Fase 2		p value
	% respostas corretas	% respostas incorretas	% respostas corretas	% respostas incorretas	
1	43,8	56,3	81,3	18,8	0,070
2	31,3	68,8	43,8	56,3	0,727
3	25,0	75,0	56,3	43,8	0,125
4	25,0	75,0	56,3	43,8	0,125

Tabela 16 – Percentagem de respostas corretas e incorretas na atividade de construção de frases com orações relativas explicativas

Foi possível aferir que os alunos com resposta incorreta não compreenderam a diferença entre orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e orações subordinadas adjetivas relativas explicativas, julgando que a colocação de vírgulas em orações restritivas as transformaria em orações relativas explicativas. Como se sabe, embora o uso de vírgulas (ou parênteses ou travessão) tenha um papel relevante na representação escrita deste tipo de orações, não é suficiente para as distinguir das explicativas.

## 6.2 – Discussão dos resultados comparativos

Os dados da 2.<sup>a</sup> fase do estudo foram obtidos a partir da análise da aplicação da segunda versão dos laboratórios, ocorrida em idêntico contexto pedagógico-didático, de modo a minimizar a variável “alunos diferentes”, para que o estudo comparativo pudesse manter os mesmos parâmetros de pesquisa e as conclusões retiradas acerca das dificuldades sentidas pelos alunos.

Os resultados obtidos da análise comparativa dos laboratórios aplicados nas duas fases de implementação deste estudo permitiram verificar que o laboratório aplicado na 2.<sup>a</sup> fase (segunda versão do laboratório) apresentou uma diminuição da percentagem de alunos com respostas incorretas ou que não respondeu em todas as operações gramaticais em estudo, embora a diferença das respostas corretas não seja significativa entre as duas fases.

As possibilidades de explicação da diminuição de repostas incorretas poderão ser: (i) a diminuição da extensão dos laboratórios; (ii) a reformulação das frases em que o grupo nominal antecedente estava inserido em frases copulativas; (iii) a reformulação das instruções, utilizando apenas um verbo de instrução para cada tarefa; (iv) o grau de conhecimento dos alunos das diferentes turmas.

As maiores dificuldades dos alunos, extraídas da análise dos dados relativos às duas versões dos laboratórios, verificaram-se nas operações gramaticais seguintes (por ordem decrescente de dificuldade):

1. <sup>a</sup> fase	2. <sup>a</sup> fase
Construção de frases	Construção de frases
Identificação do grupo nominal antecedente	Segmentação de orações
Segmentação de orações	Identificação do grupo nominal antecedente

Relativamente à construção de frases, as dificuldades da turma da 1.<sup>a</sup> fase e da turma da 2.<sup>a</sup> fase são de natureza distinta: na primeira, houve uma percentagem alta de alunos que não realizou a tarefa da construção de frases; na segunda, uma percentagem elevada de alunos realizou a tarefa. As respostas incorretas nesta segunda versão do laboratório gramatical poderão dever-se à não compreensão dos alunos quanto à diferença entre orações relativas restritivas e orações relativas explicativas, considerando que a colocação da oração relativa entre vírgulas era suficiente para que esta se tornasse numa oração relativa explicativa. Relativamente à identificação do antecedente, por exemplo, observou-se que foi elevada a percentagem

de alunos com resposta incorreta ou que não respondeu à pergunta. Das respostas incorretas, sobressaíram problemas como: i) a identificação do nome em vez da expressão nominal; ii) a não inclusão ou substituição dos determinantes demonstrativos que faziam parte da expressão nominal; iii) os casos em que os alunos identificaram como antecedente toda a frase copulativa onde este se inseria.

A permanência das dificuldades quer na identificação do grupo nominal antecedente, quer na construção de orações relativas restritivas e explicativas corrobora o que já foi dito antes relativamente à noção de referência nominal: que precisa de ser abordada de uma forma mais profunda e sistemática para que os alunos possam entender não só a diferença entre “saia”, “saia verde”, “a saia”, “a minha saia”, “a saia verde”, mas também o papel que as orações adjetivas relativas têm na construção referencial.

## **7 – Conclusão**

A realização de atividades relacionadas com a gramática proporciona aos alunos uma oportunidade para desenvolverem diversas aprendizagens implicadas em problemas cuja resolução exige competência. De entre as aprendizagens estão conhecimentos factuais, conceptuais, procedimentais e metacognitivos (elementos, estruturas e regras de funcionamento da língua, contextos de uso, operações de análise como identificar, segmentar, experimentar, manipular, entre outros), capacidades (de observação, de análise, de inferência), atitudes e valores (curiosidade, iniciativa, persistência no problema a resolver, responsabilidade, cooperação/colaboração, entre outros). Os laboratórios gramaticais favorecem a mobilização de todas essas aprendizagens, na medida em que proporcionam aos alunos a realização de percursos didáticos pautados por diferentes desafios: para conhecerem mais e melhor a língua materna, os alunos têm de resolver problemas pedagogicamente formulados (orientados pelo professor, em interação com os colegas de grupo, por exemplo). Perante uma solicitação de indicação do grupo nominal que constitui o antecedente de um pronome relativo, por exemplo, os alunos são confrontados com a questão: e agora? Como é que eu sei qual é o grupo nominal em causa? Será este? E se não for? Os laboratórios gramaticais não partem do princípio de que os alunos sabem responder à partida; partem antes da dúvida (de acordo com o conhecimento implícito, aquele poderá ser o sujeito, mas tenho a certeza? E se não for?). É esta dúvida que dá origem a uma sequência de atividades que têm por objetivo ensinar aos alunos estratégias e procedimentos de análise com vista a uma aprendizagem mais ampla sobre a língua. Do laboratório gramatical monitorizado, cujos resultados se apresentaram neste trabalho, podem extrair-se algumas conclusões com relevância para a didática da gramática.

Relativamente ao ciclo de elaboração do material didático que suportou o laboratório gramatical (1.<sup>a</sup> versão, testagem, revisão e aperfeiçoamento, 2.<sup>a</sup> versão), embora as melhorias introduzidas tenham tornado a versão final mais eficaz, do ponto de vista da compreensão das instruções de trabalho, da eliminação de fatores ambíguos e problemáticos, da adequação da extensão ao tempo de aula previsto, o que ditou a melhoria do grau de acerto em alguns dos itens, as conclusões sobre os conhecimentos gramaticais dos alunos no final do 3.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico não foram alteradas de forma relevante.

Em primeiro lugar, há conhecimentos gramaticais que estão em aprendizagem no 9.<sup>o</sup> ano de escolaridade, como as noções de pronome relativo e de constituinte frásico, assim como a ligação entre o pronome relativo e a expressão lexical antecedente. Outros conhecimentos como o de oração, constituinte frásico e referência nominal estão também em fase de consolidação.

Em segundo lugar, são evidentes as diferenças entre as atividades com as quais os alunos estão mais familiarizados na escola e as que não são habituais, quando se comparam os níveis de resposta a itens de identificação com os de produção. Este exercício de fazer com que os alunos produzam enunciados com determinados elementos ou estruturas desenvolve a consciência linguística e potencia a intencionalidade no uso de recursos linguísticos em atividades comunicativas como ouvir, falar, escrever e ler. A gramática não é vista apenas como uma área de conhecimento da disciplina de Português, mas como um recurso que os alunos mobilizam sempre que usam a língua.

Estas razões reforçam a necessidade de manter com regularidade atividades de consolidação e de treino de competências gramaticais associadas à análise e construção de frases complexas com orações subordinadas adjetivas relativas (não apenas com os pronomes relativos invariáveis, como “que” e “quem”, mas também com os variáveis), dado que são estruturas linguísticas produtivas em usos específicos da língua, como os que estão associados a determinados textos e discursos.

## REFERÊNCIAS

Batalha, J. 2017. *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura*. Tese de doutoramento em linguística, especialidade linguística e ensino da língua. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Brito, A. M. 1991. *A Sintaxe das Orações Relativas em Português*. Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos. Tese de Doutoramento. Porto: INIC.

Brito, A. M. 1997a. Que gramáticas ensinar? In: *Atas do 2.º Encontro de Professores de Português – homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 255-261.

Brito, A. M. 1997b. Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna. In: *Atas do 2.º Encontro Nacional da APP*. Porto: Areal Editores, 54-64.

Brito, A. M. 2003. Orações relativas. In: M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 625-685.

Costa, A. L. 2010. *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Duarte, I. 1992. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: M. R. Delgado-Martins; I. Rocheta; D. R. Pereira (orgs.). *Para a Didática do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.

Duarte, I. 1993. O Ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In L. F. Babeiro; OUTROS AUTORES (orgs.). *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL, 49-60.

Duarte, I. 2000. Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In: AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1. Coimbra, Almedina, 47-61.

Duarte, I. 2008. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hood, P. 1994. Communicative grammar: a practical problem-solving approach? *Language Learning Journal*. 9: 28-31.

Peck, A. J. 1988. *Language teachers at work: a description of methods*. New York: Prentice Hall.

Ribeiro, A. C.; Ribeiro, L. C. 1990. *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silvano, P.; Rodrigues, S. V. 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, Aplicações*. Porto: FLUP/CLUP, 275-286.

Silvano, P. 2014. O Conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: O Dicionário Terminológico e o laboratório gramatical. *Palavras*. 44-45: 29-38.

Veloso, R. 2013. Subordinação relativa. In: E. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. S. da Cruz; A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. II. 2059-2134.



Wright, M. 1999. Grammar in the languages classroom: findings from research. *Language Learning Journal*. **19**: 33-39.

SÓNIA VALENTE RODRIGUES, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO / CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

FÁTIMA SILVA, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO / CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

ÂNGELA CARVALHO, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO / CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LUIÍS FARDILHA, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO / CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR «CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA»

PAULO JORGE SANTOS, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO / CENTRO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

# O POTENCIAL FORMATIVO DAS FUNDAMENTAÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS NAS PRÁTICAS REFLEXIVAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUTO PARA O SEU ESTUDO

**RESUMO:** O presente artigo, com enfoque na escrita para desenvolvimento da consciência e conhecimento profissional explícito, tem por objetivo apresentar os resultados de uma investigação centrada na análise de fundamentações pedagógico-didáticas produzidas por professores de português em formação inicial para explicitarem os fundamentos em que assentam as decisões subjacentes ao processo de planificação de aulas. O *corpus*, constituído por 30 textos, foi submetido a uma análise de conteúdo temática com base em seis categorias. Os resultados apontam para uma prevalência de aspetos didáticos como as atividades e os materiais didáticos de suporte e uma ausência de referência à avaliação das aprendizagens, no processo de planificação de aulas. Em síntese, o estudo confirma o potencial da fundamentação pedagógico-didática como instrumento para aprofundamento profissional a partir da prática contextualizada e identifica áreas de melhoria para a sua utilização na formação inicial de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, professor reflexivo, escrita, fundamentação pedagógico-didática

**ABSTRACT:** This article, focused on writing for the development of professional awareness and professional explicit knowledge, aims to present the results of an investigation based on the analysis of the theoretical background of lesson plans (fundamentação pedagógico-didática) produced by Portuguese teachers in initial training. The purpose of these texts is to create a framework

for lesson plans and justify the options assumed during their elaboration. The corpus comprises 30 texts, which were subjected to a thematic content analysis based on six categories. The results point to a prevalence in the planning process of didactic aspects, such as activities and supporting teaching materials, and an absence of learning assessment references. In sum, the potential of the theoretical background of lesson plans writing is confirmed as a tool for professional development from the contextualized practice and areas of improvement for its use in initial training are identified.

**KEYWORDS:** teachers training, reflective teacher, writing, theoretical background of lesson plans

### 1 – Introdução

O modelo de formação reflexivo de professores de línguas por que se rege a formação inicial de professores de línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Almeida *et al.* 2016; Pazos Anido *et al.* 2017; Hurst 2018) integra diferentes estratégias de desenvolvimento de competências profissionais fundamentais para um professor. Do conjunto das competências profissionais do professor discutidas por vários especialistas, destacamos três, centrais na preparação dos professores para os múltiplos contextos educativos com que se deparam ao longo da vida: o saber-analisar, o saber-refletir e o saber-justificar-se (Altet 2001: 35). Altet cria uma correspondência entre as competências de que os professores necessitam na prática para fazerem face aos diferentes contextos educativos e as competências a desenvolver ao longo do processo de formação, articulando deste modo a teoria (formação) com a prática (experiência profissional ou exercício da profissão). A figura 1 representa essa correspondência.

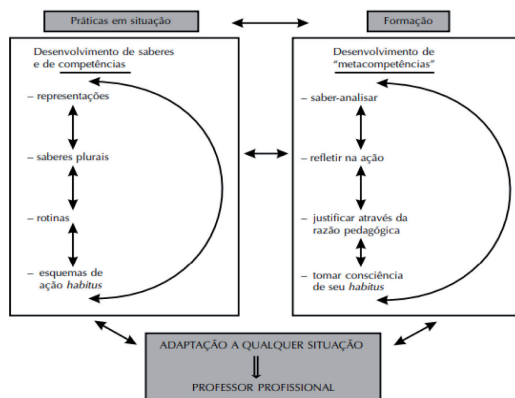


Figura 1 – Desenvolvimento de competências do professor reflexivo (Altet 2001: 35)

No âmbito da formação inicial de professores de línguas, em particular durante o estágio pedagógico, os estudantes encontram-se perante a necessidade de, entre outras atividades, observar, analisar, planificar, realizar e avaliar aulas. Essas atividades obrigam ao desenvolvimento de saberes, procedimentos e atitudes que implicam «nomear e interpretar as práticas e as situações, ao racionalizar os conhecimentos pedagógicos que se transformam em conhecimentos da prática conscientizada» (Altet 2001: 33) e adquirir saberes e capacidades «para nomear, interpretar, distanciar-se das práticas, das situações, das interações pedagógicas, dos instrumentos de formalização e de apropriação da realidade produzidos pela pesquisa», «para explicitar os conhecimentos empíricos, a partir de confrontações a respeito de suas experiências» (Altet 2001: 33).

As aprendizagens decorrentes da formação inicial de professores são realizadas mediante diferentes discursos, sejam orais (comentário de aulas, reflexão em grupo, por exemplo), sejam escritos (diário de aula, planos de aula, reflexões escritas, entre outros).

No que diz respeito ao trabalho de planificação didática, uma das atividades discursivas usada como estratégia para o desenvolvimento das competências referidas (o *saber-analisar*, o *saber-refletir* e o *saber-justificar-se*) consiste na produção escrita de um texto de fundamentação pedagógico-didática (FP) das decisões subjacentes a um plano de aula (ou de dispositivos de aprendizagem).

Este estudo visa contribuir para a reflexão em torno do potencial formativo da fundamentação pedagógico-didática que os professores em formação inicial produzem no âmbito da planificação de sequências didáticas. O desenho da investigação realizada baseou-se na natureza discursiva e técnica da fundamentação pedagógico-didática e em duas questões subjacentes à sua utilização como estratégia de formação inicial de professores. Nas secções seguintes, explicitaremos estes dois tópicos.

### **1.1 – Fundamentação pedagógico-didática**

A FP evidencia o conhecimento específico da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem que o professor em formação inicial mobiliza para explicar a planificação das aulas que irá realizar.

Embora haja vários estudos que apontam, de forma mais ou menos direta, para a sua produtividade na formação inicial de professores (Leite 2010; Pais 2010, 2013; Pereira 2012; Silva *et al.* 2015), falta comprovar empiricamente que a elaboração do texto de FP de uma sequência letiva contribui efetiva e positivamente para o desenvolvimento da consciência profissional (de natureza pedagógico-didática) dos futuros professores.

## 1.2 – Estudo

O estudo constitui uma primeira etapa da investigação em curso, que tem por finalidade descrever a fundamentação pedagógico-didática enquanto texto de circulação restrita ao campo da formação inicial de professores de línguas associado a género textual específico (Silva *et al.* 2015). Esta primeira etapa é orientada por duas questões:

1. Que elementos da planificação letiva são mencionados nos textos de fundamentação pedagógico-didática?
2. Que elementos da planificação letiva são objeto de fundamentação pedagógico-didática?

No sentido de responder a estas duas questões, foi desenhada uma investigação centrada na análise de fundamentações pedagógico-didáticas e guiada pelos seguintes objetivos:

- i. identificar os elementos da planificação letiva mencionados na FP;
- ii. identificar os elementos da planificação letiva que são objeto de fundamentação.

## 2 – Metodologia

### 2.1 – *Corpus*

A amostra analisada é constituída por 30 fundamentações pedagógicas produzidas por estudantes durante o estágio pedagógico do curso de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Na constituição do *corpus* foram tidos em consideração dois critérios: o da diversidade de estudantes e o facto de os seus estágios pedagógicos serem orientados por professores diferentes (estudantes com, pelo menos, três orientadores de estágio diferentes) e terem sido realizados em diferentes anos letivos (entre os anos letivos 2012 e 2017).

### 2.2 – Análise de dados

Num primeiro momento, procedeu-se manualmente a uma análise de conteúdo categorial (Bardin 2014: 38-39). Para isso, foram realizados três procedimentos:

- i. o recorte de unidades de registo, que correspondem a “temas” ou “núcleos de sentido específicos” recorrentes nas FP analisadas (por exemplo, segmentos referentes a “objetivos da aula” ou a “materiais didáticos”);

- ii. a categorização das unidades de registo recortadas, a partir de uma codificação não exclusiva e emergente;
- iii. a contabilização das ocorrências de expressões dentro de cada categoria de análise.

Num segundo momento, os dados obtidos foram sujeitos a uma análise quantitativa, que deu origem à interpretação dos textos, à luz dos objetivos definidos.

### **2.2.1 – Categorias de análise**

As categorias de análise, definidas em função da literatura, da observação de aulas e de uma leitura prévia dos elementos de análise, são as seguintes<sup>1</sup>:

- A. objetivos;
- B. temas;
- C. momentos da aula;
- D. ações de ensino e atividades;
- E. avaliação;
- F. materiais/recursos didáticos.

#### **A. Objetivos**

Relativamente à categoria A, objetivos, foram considerados os enunciados em que está expresso o resultado em termos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores, competências) a adquirir pelo aluno após uma determinada prática pedagógica<sup>2</sup> e os que explicitam o propósito ou finalidade da sequência didática e/ou das aulas. Por razões que se prendem com a fundamentação de decisões relacionadas com outros elementos específicos da planificação (retomados mais adiante), não foram integrados nesta categoria os enunciados que explicam as estratégias, as atividades e os materiais através da menção dos resultados de aprendizagem a obter. Estes enunciados particulares ocuparão outra categoria devido à função argumentativa que desempenham.

Os excertos (1) e (2) ilustram os dois tipos de contexto em que ocorre a explicitação dos objetivos: o primeiro refere a finalidade da unidade didática, enquanto o segundo tem como escopo os resultados de aprendizagem a adquirir depois da prática de atividades para alargamento de conhecimentos culturais do domínio do futebol.

---

<sup>1</sup> Dada a extensão e complexidade do material textual analisado, a lista das categorias de análise poderia ser mais vasta, incluindo, por exemplo, “conteúdos programáticos”, “perfil da turma”, “conceções de ensino”, entre outras. Para este trabalho, optámos por apresentar apenas os dados de algumas das categorias emergentes.

<sup>2</sup> Os objetivos de aprendizagem consistem na «Specification of learning to be achieved upon completion of an educational programme or an activity. (Adapted from: UIS 2012). Learning objectives can also be specified for a lesson, a theme, a year, or an entire course.» (IBE Glossary of Curriculum Terminology, UNESCO, p. 36).

(1) A criação desta unidade didática para alunos de português língua estrangeira/língua segunda, tem como principal objetivo a realização de atividades que permitam a estes aprendentes o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão orais, compreensão da leitura, da expressão da escrita, do funcionamento da língua e da reflexão gramatical. (A\_SA-01\_Doc01)<sup>3</sup>

(2) Relativamente ao objetivo de alargar os conhecimentos culturais relativos ao tema do futebol, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar clubes, figuras, expressões típicas e conceitos relacionados com o mundo do futebol português, assim como estabelecer relações entre o futebol e outros domínios, com destaque para o papel que desempenha na aproximação entre povos e culturas. (A\_SE-41\_Doc28)

## B. Temas

A categoria B, temas<sup>4</sup>, agrega os enunciados em que se expressam as áreas da vida ou do mundo contemporâneo que constituem o contexto em que se poderão desenvolver as aprendizagens relacionadas com conhecimento, capacidades, atitudes e valores (por exemplo, os passatempos, a música, hábitos e tradições). No âmbito das fundamentações pedagógicas da planificação de sequências didáticas, os temas são indicados a partir das orientações programáticas correspondentes a cada nível (A.1, A.2, B.1, B.2, C1, C2), delimitados de acordo com os descritores de desempenho enunciados no QECR (2001) e no CEFR (2018).

Nos excertos (3) e (4), apresentam-se exemplos de, respetivamente, um tema nuclear de uma unidade didática e um tema selecionado para uma etapa específica dessa unidade, a segunda unidade letiva, e, que em certa medida, poderemos considerar como um subtema de um tema nuclear, dado que o tratamento da figura do Zé Povinho surge no contexto de um trabalho centrado sobre figuras da cultura popular.

(3) No que refere ao tema unificador da unidade didática, optarei pelo cinema português que servirá como elo entre as atividades propostas. Esta temática será repartida em duas unidades letivas de cento e vinte minutos. (B\_SE-04\_Doc19)

(4) A escolha do tema para a segunda aula recai sobre uma figura incontornável do panorama cultural português: o Zé Povinho. Criada por Bordalo Pinheiro em 1875, esta figura é um símbolo do povo português. Por este motivo, o nome de Bordalo Pinheiro esta intimamente ligado a caricatura portuguesa, a qual deu um grande impulso, imprimindo-lhe um estilo próprio que a levou a uma visibilidade nunca antes atingida. (B\_SA-11\_Doc12)

---

<sup>3</sup> A codificação dos segmentos discursivos segue a seguinte norma: dimensão – unidade de registo – FP em que ocorre. Assim, por exemplo, no caso de (1) e de (2), o código dos excertos tem, respetivamente, a seguinte leitura: categoria A – segmento argumentativo 01 – documento 01; categoria A – segmento expositivo 41 – documento 28.

<sup>4</sup> «Inter-disciplinary knowledge is often framed under crosscutting “themes” in curricula, as areas of contemporary, real-life concern (e.g. environmental issues, migration issues, technological advancements) that provides an authentic context in which the learner develops relevant and meaningful knowledge and other competency domains (e.g. skills, attitudes and values) in an inter-disciplinary mode.» (OECD E2030 Working Language).

### **C. Momentos da aula**

A categoria C, momentos de aula, traduz a consciência da estrutura da aula, organizada em torno de um fio lógico, com princípio, meio e fim. É visível em enunciados que explicitam uma organização sequencial de ações e procedimentos do professor, com especificação dos passos, fases ou etapas em que cada ação de ensino se desdobra.

Os excertos (5) e (6) exemplificam a verbalização desta categoria em duas FP.

(5) primeira aula desta segunda unidade didática começará com...; O momento da aula que se segue é...; Seguidamente os alunos terão que...; A última tarefa desta aula será...; A segunda aula começará com...; A seguinte tarefa da aula terá como base...; Como tarefa final desta aula...; A terceira aula iniciar-se-á com... (C\_SE-02\_Doc03)

(6) No início da aula, e como elemento de ligação à aula anterior, apresentei um acetato com um cartoon da Mafalda. (C\_SA-02\_Doc10)

### **D. Ações de ensino e atividades**

A categoria D, ações de ensino e atividades, agrega o conjunto das informações relacionadas com o modo como a aula foi construída com vista às aprendizagens esperadas por parte dos alunos. Nela foram tidos em conta aspetos como:

- (i) tarefas e/ou atividades a realizar pelos alunos;
- (ii) ações de ensino, estratégias, abordagens.

Os exemplos (7) e (8) exemplificam, respetivamente, cada um destes aspetos.

(7) Após responderem a um questionário de compreensão global do excerto, no qual deverão deduzir sentidos implícitos das falas das personagens, detetando marcas irónicas, proceder-se-á à descodificação de cinco expressões idiomáticas presentes no excerto. Para consolidação das aprendizagens feitas na aula anterior, seguir-se-ão dois exercícios relativos aos verbos introdutores de relato de discurso de complexificação crescente. No primeiro, os alunos deverão completar o relato de uma das personagens, em discurso indireto, com os verbos introdutores de relato de discurso mais adequados. No segundo, terão de redigir o relato, em discurso indireto, da intervenção de uma das personagens, feito por outra personagem, num contexto enunciativo pré-definido, utilizando verbos introdutores do relato do discurso complementados por expressões descritivas. (D\_SE-09\_Doc16)

(8) Quanto à estruturação da aula e organização das atividades, optei por recorrer o modelo de Gelabert, Benítez & Bueso (2002: 39) para a exploração da oralidade, que surge abaixo adaptado:

#### 1. Pré-atividades

- Atividade de motivação: exploração de uma imagem
- Atividades de antecipação do tema



## 2. Pré-leitura

- visionamento de um vídeo
- atividades de reconhecimento do registo coloquial
- atividades de correspondência de expressões coloquiais e significado

## 3. Leitura

- ordenação do texto
- atividades de compreensão do texto

## 4. Pós-leitura

- audição de um programa radiofónico
- preenchimento de um texto lacunar
- atividades de trabalho linguístico- escolha múltipla

### 4.1. Dramatização de papéis. (D\_SE-03\_Doc05)

## E. Avaliação

Na categoria E, avaliação<sup>5</sup>, são considerados os processos (análise documental, observação, testagem) e as estratégias (autoavaliação, heteroavaliação) usados para obter informação válida e fidedigna acerca dos resultados da aprendizagem realizada pelos alunos, tendo por base critérios qualitativos específicos. Os elementos recolhidos, que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens, podem ser documentados através de meios diversificados (registos de observação, textos produzidos pelos alunos, testes, entre outros). Nesta categoria, preveem-se aspetos como: o objeto de avaliação (as aprendizagens que se esperavam dos alunos), as técnicas e os instrumentos de recolha de informação, a análise e interpretação dos dados.

Os excertos (9) e (10) atestam o modo como os professores em formação inicial textualizam as suas opções no que se refere à avaliação.

(9) No que diz respeito ao tipo de avaliação, todas as atividades dos alunos serão avaliadas através da observação direta e da correção, em conjunto do que fizeram no tempo de aula e tanto é válido para a oralidade como para a escrita. Os trabalhos de casa da primeira unidade letiva serão levados para correção e entregues de novo aos alunos. (E\_SE-03\_Doc04)

(10) Quanto a avaliação dos estudantes, a docente estagiária teve em linha de conta uma observação direta atenta e interventiva, apoiando o corpo discente ao longo do desenvolvimento das aulas e limando aspetos ou corrigindo erros quando necessário. Foram ainda solicitados, para além do trabalho produzido em cada aula, trabalhos de casa sempre em articulação e consonância com o tema abordado e desenvolvido e com os tópicos relevantes para cada unidade didática. Desses mesmos trabalhos efetuados pelos

---

<sup>5</sup> O conceito de “avaliação” é aqui definido de acordo com a seguinte conceção: «The processes and strategies used to identify the achievements of a learner or learners in compliance with specific quality criteria. Assessment includes the conceptualization of learning processes and outcomes, their measurement and analysis, and the interpretation.» (OCDE, Glossary; Adapted from UNESCO-IBE Glossary)

estudantes foi dado feedback aos alunos, tendo também sido aconselhados tópicos de pesquisa para realizarem, querendo, posteriormente, e a acrescentar à formação iniciada e desenvolvida no espaço destas quatro unidades letivas. (E\_SE-04\_Doc07)

## F. Materiais/recursos didáticos

Finalmente, a categoria F, materiais/recursos didáticos<sup>6</sup>, inclui todos os recursos que constituem o suporte para que o processo de aprendizagem decorra de modo a que os alunos construam o conhecimento, desenvolvam capacidades, atitudes e valores, e ponham em prática as competências que se prevê que obtenham. Para tal, os materiais ou recursos utilizados pelos professores são de natureza diversificada, podendo contemplar subcategorias como: (i) livros, manuais escolares, portefólios; (ii) meios audiovisuais como vídeos, multimédia; (iii) textos/discursos (notícias, documentários, reportagens, canções, narrativas, diálogos, anúncios publicitários, requerimentos, e.o.); (iv) questionários pedagógicos escritos e/ou orais, fichas de trabalho (orientadas para a oralidade, a leitura, a escrita, a gramática), guiões de visionamento; (v) materiais digitais de aprendizagem autodidata, dicionários em linha.

Nos exemplos (11) e (12), são apresentados excertos das FP em que esta categoria é mobilizada. Enquanto em (11) se faz a síntese dos materiais e recursos didáticos utilizados numa dada unidade didática, com duas unidades letivas, com a apresentação do princípio subjacente à sua seleção, dado na 1ª frase do excerto, em (12) há igualmente referência ao tipo de material selecionado. Em ambos os excertos, há a focalização da seleção no designado ‘material autêntico’, com especificação de subcategorias. Assim, são elencados materiais das três subcategorias acima mencionadas: (i) manuais ilustrados; (ii) anúncios publicitários, extrato de um filme, vídeo; (iii) revistas portuguesas, mapa de Portugal, desdobráveis; (iv) fichas de trabalho em suporte de papel.

(11) Os materiais a serem utilizados em aula de PLE têm de ser atrativos e diversificados por forma a potenciarem resultados e a serem melhor acolhidos pelo público aprendiz, independentemente da faixa etária do mesmo. Assim, para a primeira e a segunda regências

---

<sup>6</sup> Na base da categoria “materiais” está a seguinte definição: «Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.— que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje. (...) La elaboración de materiales curriculares se concibe, por tanto, en función de diversos factores: los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales que se quieren fortalecer o el medio social en que se utilizan. En consecuencia, no puede hablarse de materiales didácticos buenos ni malos a priori, sino de materiales más o menos adecuados a la propuesta docente que se persigue desarrollar.» (Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, em linha, disponível em: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/indice.htm))

foram escolhidos materiais diversificados, como o recurso a anúncios publicitários na Internet, o visionamento do extrato de um filme português de Leonel Vieira, selecionados após uma reflexão contínua e séria sobre as actividades/estratégias de ensino/aprendizagem a serem desenvolvidas e implementadas nas aulas. Foi ainda utilizado material autêntico como: revistas portuguesas, mapa de Portugal e ainda fichas de trabalho diversificadas, em suporte de papel, para deteção da compreensão a vários níveis... (F\_SA-27\_Doc\_07)

(12) De referir também que durante esta unidade letiva o público aprendiz irá contactar com algum material autêntico, com o vídeo, desdobráveis/brochuras, manuais ilustrados sobre aspetos da Cultura/História Portuguesa... (F\_SA-40\_Doc\_13)

Relativamente aos conceitos mencionados, importa referir que não foi feita uma distinção em função do escopo tido em consideração. Por exemplo, a indicação dos objetivos aparece por referência a dois planos: o da sequência didática (o conjunto de duas ou três aulas planeadas) e o da aula (equivalente a 120 minutos). O mesmo acontece com os temas: por vezes, é identificado o tema da unidade didática; outras vezes, a cada aula corresponde um tema. Independentemente da unidade recoberta pela categoria (objetivos, tema, etc.), aula ou sequência didática, os segmentos analisados foram integrados na categoria geral.

### 2.2.2 – Análise

A anotação do *corpus* foi, como referido, manual, realizada em quatro fases.

A primeira fase consistiu em analisar cada texto do *corpus*, identificando os segmentos associados a cada categoria. As unidades de registo recortadas integram enunciados de extensão muito variável: em alguns casos, são frases ou expressões que representam uma proposição assertiva; noutros, são sequências textuais maiores do que a frase; noutros ainda, são parágrafos ou até conjuntos de parágrafos, integrados numa mesma unidade de sentido. A segmentação do *corpus* não obedeceu, portanto, ao critério da extensão das unidades de registo, mas a uma lógica temática.

Numa segunda fase, as unidades de registo de cada categoria foram divididas em dois grupos, tendo por base a sua natureza predominantemente expositiva ou argumentativa. Considerámos, na primeira, os enunciados em que uma dada situação é referida sem uma justificação ou fundamentação explícita e, na segunda, os que contêm fundamentação pedagógico-didática explícita. Para esta divisão foram usados critérios linguísticos e discursivos associados à presença explícita de elementos e/ou expressões linguísticas que traduzem nexos de causalidade e/ou de consequência entre situações.

Os segmentos (13) e (14) correspondem, respetivamente, a um segmento expositivo (SE) e a um segmento argumentativo (SA). São ambos extraídos da categoria B - Temas, para que possamos ilustrar o que distingue um segmento meramente expositivo, em que se descreve uma opção tomada ou a sequenciação de uma ação de ensino de forma meramente assertiva,

e o segmento argumentativo, que articula a enunciação de uma opção (a seleção do tema “cultura popular das Janeiras e Cantares dos Reis”) com a explicitação dos princípios ou razões que a justificam (introduzidas pelos estruturadores textuais ‘em primeiro lugar’ e ‘em segundo lugar’, que prefaciam relações causais introduzidas, respetivamente, por “por ser uma manifestação popular...” e “devido à data da regência ser...”)7.

(13) De entre os temas a lecionar neste nível, optou-se pela “Música Portuguesa”, tendo como foco o Fado. (B\_SE-03\_Doc18)

(14) Sendo assim, e tendo-me proposto a trabalhar sobre a importância da canção na aula de português língua estrangeira (PLE), **escolhi como tema da primeira unidade didática a cultura popular das Janeiras e Cantares dos Reis, em primeiro lugar por** ser uma manifestação popular tipicamente portuguesa e, **em segundo, devido à** data da regência ser propícia à abordagem do tema: é a época em que se cantam as Janeiras e os Reis. (B\_SA-03\_Doc04)

Na terceira fase, procedemos à codificação de cada uma das unidades de registo. Os segmentos predominantemente expositivos foram identificados com o código SE seguido do número de ordem (SE\_01, 02, 03, n...), os argumentativos com o código SA (SA\_01, 02, 03, n...). Este procedimento permitiu a contagem do número de unidades de registo correspondentes a cada categoria para ser possível identificar as dimensões da planificação didática mais representadas nas fundamentações pedagógicas e as que têm uma expressão mínima ou nula. Este exercício confrontou-nos com um problema específico: como proceder quando, numa unidade de registo, nos deparamos com uma justaposição de elementos? Um caso concreto relaciona-se com a indicação e justificação de uso de uma série de materiais didáticos: contabilizamos uma unidade de registo com 5 materiais referidos ou contabilizamos 5 unidades de registo? Foi necessária a resolução de questões deste tipo para garantir a fiabilidade e a validade da análise.

Importa referir que a terceira fase teve dois ciclos de análise. Houve um primeiro ciclo de recorte, divisão e codificação das unidades de registo, que gerou um conjunto vasto de segmentos a considerar na contagem de dados. Após este exercício, procedeu-se a uma revisão dos conceitos inerentes às categorias de análise e das respetivas definições, necessária para assegurar a coerência e a fiabilidade. Com base nesta revisão, abriu-se um segundo ciclo de análise, distanciado temporalmente do primeiro, que permitiu uma reflexão mais profunda sobre os critérios de recorte, divisão e codificação das unidades de registo. Foi esta última versão que alimentou a quarta fase da metodologia.

---

<sup>7</sup> A análise pormenorizada destes dois tipos de segmentos está já em curso, prevendo-se a comunicação dos resultados dela decorrentes para publicação posterior a este artigo.

A quarta fase consistiu na análise e interpretação dos dados obtidos.

### 3 – Resultados

#### 3.1 – Dados resultantes

Os dados apresentados no gráfico 1 dizem respeito ao número de FP em que há referência a cada uma das categorias de análise.

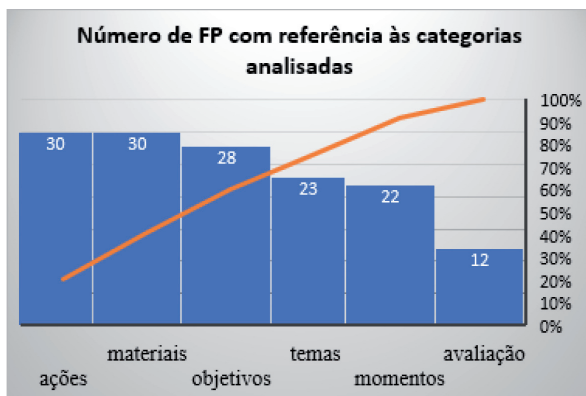


Gráfico 1 – FP com referência às categorias analisadas

Ao quantificar as unidades de registo por categoria e a distribuição dessas unidades de registo em segmentos expositivos e argumentativos, obtivemos os dados da tabela 1.

	N.º de unidades de registo	Segmentos expositivos		Segmentos argumentativos	
		Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
<i>A. Objetivos</i>	60	46 (em 60)	76,7%	14 (em 60)	23,3%
<i>B. Temas</i>	28	6 (em 28)	21,4%	22 (em 28)	78,6%
<i>C. Momentos da aula</i>	26	18 (em 26)	69,2%	8 (em 26)	30,8%
<i>D. Ações de ensino e atividades</i>	79	29 (em 79)	36,7%	50 (em 79)	63,3%
<i>E. Avaliação</i>	17	17 (em 17)	100%	0	0
<i>F. Materiais</i>	149	65 (em 149)	43,6%	84 (em 149)	56,4%
<b>TOTAL</b>	359	181		178	

Tabela 1 – Dados quantitativos da análise por categorias

Destes dados, é relevante para o estudo a comparação do número de unidades de registo em cada categoria. Como se vê no gráfico 2, existe uma variação significativa entre a categoria com menos unidades de registo (17, na avaliação) e aquela que apresenta o maior número (149, nos materiais).

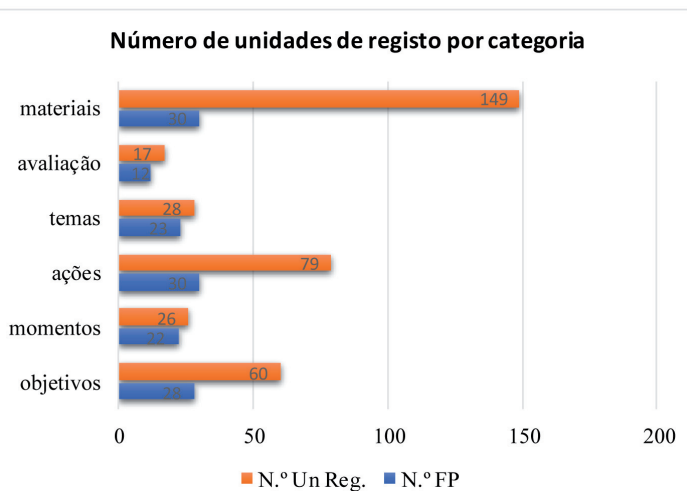


Gráfico 2 - Número de unidades de registo por categoria

Igualmente significativa é a variação existente, em cada categoria, entre o número de segmentos expositivos e argumentativos, como se pode confirmar pelo gráfico 3.

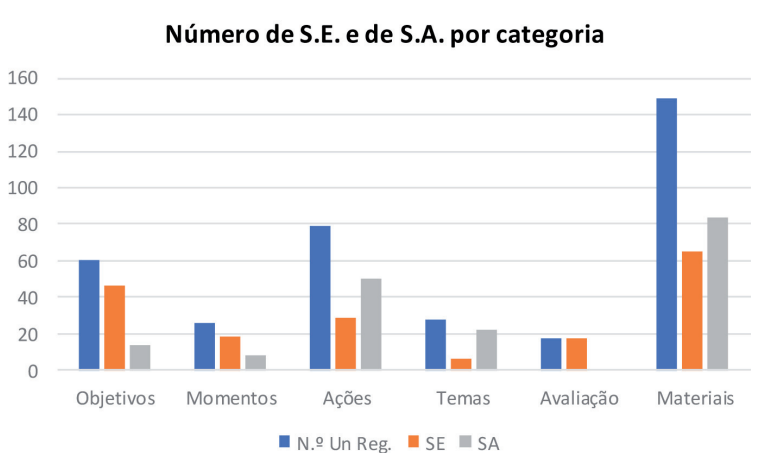


Gráfico 3 – Número de SE e de SA por categoria

### 3.2 – Discussão dos resultados

Os dados autorizam algumas inferências relevantes para os objetivos traçados.

Em primeiro lugar, mostram que as FP são textos centrados sobretudo na apresentação e explicação ou justificação de ações de ensino e atividades e de materiais didáticos, se tivermos em conta o número de FP em que são referidas essas categorias (gráfico 1). Estes dados são consistentes com o número de unidades de registo por categoria. Neste domínio, são os materiais de ensino-aprendizagem a categoria que mais espaço textual ocupa nas FP (gráfico 2): as ações de ensino e atividades têm 79 unidades de registo em 30 FP; os materiais têm 149 unidades de registo em 30 FP. Quanto ao número de ocorrências das categorias no conjunto das FP, importa também referir os objetivos (propósito educativo e resultados de aprendizagem), que, embora menos expressiva do que as atividades e os materiais, revela uma elevada taxa de frequência. De facto, os objetivos são referidos em 28 FP (num total de 30), mas apresentam um elevado número de unidades de registo (60), o que significa que a sua referência ocorre mais do que uma vez em cada texto como elemento de base para a escolha de atividades, de temas, de materiais da aula.

Os temas e os momentos de aula são categorias presentes na maioria das FP. Já a avaliação é a categoria com menor expressão nas FP. Em 30 FP, apenas 12 contêm referência à avaliação das aprendizagens (o que pode mostrar que não existe uma integração clara da ação de avaliar enquanto procedimento de ensino-aprendizagem nem como dimensão formativa, talvez com base no pressuposto de que a avaliação dos alunos em que se dá a aula será função do orientador).

Em segundo lugar, as categorias em que se verifica um número de SA superior aos SE são as ações de ensino e atividades, os temas e os materiais/recursos didáticos (o que pode revelar que são as dimensões em que maior liberdade de decisão é facultada ao estagiário, que está a lecionar em turmas que são de outros professores e, de algum modo, ajusta a ação docente que planifica ao esquema conceptual de aula do orientador). Destas três categorias em que há maior fundamentação, aquela que se destaca pelo número de referências é a dos materiais/recursos didáticos. Esta tendência pode mostrar a preocupação do estagiário relativamente à ação de planificar uma aula e de justificar perante o orientador os materiais que usa. Nos objetivos, nos momentos de aula e na avaliação, o número de SE é superior ao das SA, o que pode ser explicado pelo facto de serem dimensões da planificação que não estão no âmbito de decisão do estagiário, que assume os objetivos do QECR, esquemas metodológicos de autores citados e a avaliação do professor titular das turmas em que faz estágio.

Tendo em conta a frequência das unidades de registo das três categorias com mais expressão, as FP mostram um núcleo central de texto fixado em elementos da planificação didática: os materiais/recursos didáticos, as ações de ensino e atividades e, logo de seguida, os objetivos e os temas. Este parece ser o foco dos estagiários no propósito de fundamentar (explicitar, explicar, justificar) as decisões pedagógico-didáticas das sequências de ensino.

O quadro interacional de produção da fundamentação pedagógico-didática, descrito em Silva *et al.* (2015), inscrito num modelo superviso em contexto de formação inicial de professores, poderá explicar a razão pela qual o conjunto de aspetos pedagógico-didáticos que o professor em estágio pedagógico assume como podendo fundamentar, por sentir que estão no seu âmbito de decisão e de relativa autonomia, são sobretudo as atividades e os materiais, que pesquisa, seleciona, adapta e constrói, e os temas e os objetivos, que seleciona a partir dos documentos orientadores do ensino-aprendizagem da língua. As referências à avaliação, por exemplo, em número significativamente residual, são o indício de que os estagiários não incorporam como estando no seu âmbito de atuação a avaliação das aprendizagens dos estudantes para quem preparam as aulas, considerando talvez ser essa uma responsabilidade do professor titular da turma.

Esta situação permite-nos equacionar a capacidade de intervenção do professor em estágio na planificação das aulas que leciona na turma de que o seu orientador de estágio é titular, por um lado, bem como da consciência relativa ao impacto das opções pedagógico-didáticas nas aprendizagens dos estudantes e à adequação dessas opções a determinados paradigmas ou quadros conceptuais de ensino das línguas.

No entanto, para que estas questões possam ser equacionadas, é necessário passar à segunda etapa desta investigação, que consiste em analisar os fundamentos pedagógico-didáticos convocados pelos professores em estágio para justificar as opções assumidas na planificação das aulas.

#### **4 – Considerações finais**

A análise realizada permitiu identificar as dimensões de aula consideradas como objeto de menção e de fundamentação nos textos produzidos pelos estudantes em estágio pedagógico.

Os resultados apontam para um conhecimento aceitável dos elementos constitutivos de uma planificação didática, embora seja significativa a quase ausência de menção a aspetos relacionados com a avaliação das aprendizagens programadas. Ficamos, assim, a compreender a consciência que os estudantes em formação inicial de professores revelam sobre as dimensões de aula sujeitas a decisão pedagógico-didática devidamente fundamentada. Revelam ainda a frequência com que os estudantes em



estágio pedagógico-didático ativam conhecimento teórico (ou conhecimento resultante de investigação em didática das línguas) como fundamento para a prática letiva.

Tendo em conta o saber-analisar, o saber-refletir e o saber-justificar através de razão pedagógica (Altet 2001) como competências a desenvolver ao longo do processo de formação, de modo a articular teoria (formação) e prática (experiência profissional ou exercício da profissão), e considerando a fundamentação pedagógico-didática como estratégia ao serviço do desenvolvimento dessas competências, os resultados obtidos permitem:

- confirmar o potencial formativo da FP como estratégia de escrita ao serviço da análise, da reflexão e da justificação de elementos essenciais da planificação didática;
- detetar fragilidades quanto à mobilização de conhecimento oriundo da investigação em didática das línguas e em áreas direta ou indiretamente relevantes para os objetivos da(s) aula(s) a realizar;
- verificar a não consideração de princípios amplos de conceção de aula (por exemplo, a opção por um paradigma cognitivista-comunicativo em detrimento do paradigma transmissivo ou vice-versa).

Para que a fundamentação pedagógico-didática atinja o seu pleno potencial formativo, importa repensar o processo de construção textual e discursivo, o que poderá fazer considerar a implementação de uma oficina de escrita para aprofundamento profissional a partir da prática contextualizada.

## REFERÊNCIAS

Almeida, J. D.; Ellsion, M.; Pazos Anido, M.; Barros Lorenzo, M.; Hurst, N.; Santos, P.; Nicolás, P.; Tomé, S.; Rodrigues, S. V. 2016. *Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português de Língua Estrangeira*. Porto: FLUP.

Altet, M. 2001. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: L. Paquay; M. Altet; É. Charlier; P. Perrenoud (Org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 23-35.

Bardín, L. 2014. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Edição revista e atualizada.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa.

Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of

Europe. Companion volume with new descriptors. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acedido em 12-01-2019.

Hurst, N. 2018. Learning teaching: Research and reporting in the post-graduate language teaching practicum at the Faculty of Letters, the University of Porto, Portugal. In: A. Carvalho; J. D. Almeida; N. Hurst; R. P. de L. Romeo; S. der A. Tomé (Orgs.). *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros*. Porto: FLUP, 161-172.

Leite, T. 2010. *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pais, A. 2010. Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa. In: *Encontros de Didáctica*. Covilhã: UBI, 1-18.

Pais, A. 2013. A unidade didáctica como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didáctica. In: F. Azevedo; M. da G. Sardinha (Eds.). *Didáctica e práticas. A língua e a educação literária*. Braga: Omnia Opera, 65-86.

Pazos Anido, M.; Rodrigues, S. V.; Tomé, S.; Martínez, P. N.; Hurst, N.; Ellsion, M.; Lorenzo, M. B.; Silva, F.; Carvalho, A.; Almeida, J. D. 2017. Construção de um referencial de avaliação de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios. *Sensos-e*. **4(1)**: 3-11.

Pereira, C. S.; Ribeiro, C. 2012. *Supervisão pedagógica – Um alicerce para a construção do saber*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, F.; Rodrigues, S. V.; Carvalho, A. 2015. A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*. **4**: 229-253.

UNESCO. 2013. *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. Geneva: Unesco. Disponível em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_GlossaryCurriculumTerminology2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf). Acedido em 13/12/2018.



# RELACIONES ENTRE CONCEPTUALIZACIÓN Y USO EN EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA. DOS INVESTIGACIONES DE AULA SOBRE EL VERBO

**RESUMEN:** La enseñanza de la gramática necesita considerar el aprendizaje de los alumnos, sus logros y dificultades en la apropiación de los conceptos gramaticales, para poder intervenir con eficacia en las aulas. Es decir, necesita entender la actividad metalingüística que desarrollan los estudiantes, tanto en actividades de reflexión gramatical en sí mismas como en otras en que la gramática entra en relación con la escritura. Desde esta perspectiva, el artículo presenta dos investigaciones sobre la enseñanza del verbo en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años): sobre el uso de los tiempos verbales del pasado en la escritura y en torno a la conceptualización del subjuntivo. En ambas se analiza cómo utilizan los alumnos sus conocimientos lingüísticos bien en la reflexión bien en la escritura. Estos datos permiten avanzar en una gramática pedagógica que tenga en cuenta los problemas de la enseñanza y el aprendizaje al realizar la transposición didáctica de los contenidos gramaticales.

**PALABRAS CLAVE:** actividad metalingüística, reflexión gramatical, conceptos gramaticales, enseñanza del verbo

**ABSTRACT:** Grammar teaching needs to take into students' learning, their achievements and difficulties in the understanding of grammatical concepts to be able to intervene effectively in classroom. That is, it is necessary to understand what kind of metalinguistic activity students develop, both in grammatical reflection activities and in others in which grammar is related to writing. From this perspective, the article presents two studies about how students of Compulsory Secondary Education (12-16 years) conceptualize

the verb. In the first study we explore their conceptualization in relation to the use of past tenses in writing. In the second study we explore their views concerning the notion of subjunctive. In both we analyse how students use their linguistic knowledge in reflection and in writing. We expect that these results enable us to advance in a pedagogical grammar, which takes into account the problems of teaching and learning when making the didactic transposition of grammatical contents.

**KEYWORDS:** metalinguistic activity, grammatical reflection, grammatical concepts, verb teaching

### 1 - La enseñanza de la gramática

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la educación obligatoria se ha planteado en muchas ocasiones como un proceso unidireccional de adaptación o de simplificación de las aportaciones de las teorías lingüísticas a los niveles educativos básicos. Ya en 1985 Bronckart advertía del peligro de que la enseñanza “corriera” en pos de los últimos avances de las ciencias del lenguaje y señalaba que habían de ser los fines de la enseñanza los que determinaran la relación con las ciencias de referencia. También en esa época, y desde la didáctica de las matemáticas, Chevallard (1985) acuñaba el concepto de *transposición didáctica* para entender la relación entre las ciencias de referencia y el contenido didáctico.

Mucho se ha avanzado en las didácticas específicas desde entonces. En el caso que nos ocupa, la didáctica de la gramática, también se ha recorrido un largo camino no exento de polémicas (Locke 2010; Fontich & Camps 2014), centrado en la necesidad de conocimientos gramaticales explícitos y en su incidencia en el dominio de la lengua, especialmente en los usos escritos. En torno a estas cuestiones, Camps (2000) plantea el concepto de *actividad metalingüística*, referido a toda aquella actividad que el hablante realiza, con distintos grados de conciencia y explicitud, para resolver problemas de uso del lenguaje, y para explicitar sus conocimientos y sus observaciones sobre el mismo, tanto en lenguaje común como mediante metalenguaje. El concepto de actividad metalingüística permite superar dos planteamientos contrapuestos: la enseñanza de la gramática explícita –con tradición en España, Francia, Italia, Portugal, entre otros– frente a la enseñanza implícita, que se desprende directamente del uso –en países anglosajones, principalmente.

Desde nuestra perspectiva, se trata de considerar la enseñanza de la gramática como reflexión sobre la lengua, es decir como la parte del desarrollo de la facultad metalingüística de los hablantes que se realiza en el ámbito escolar y que considera tanto la reflexión sobre el uso de la lengua como la

necesidad de conceptos que permitan esta reflexión. No se entiende, pues, ni como una pura manipulación inducida de estructuras gramaticales ni como una memorización de definiciones aplicadas a ejemplos estereotipados. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre la lengua, es decir, a convertir el lenguaje en opaco, más allá de las diversas finalidades comunicativas con que lo utilizamos a diario, permite a los estudiantes un control progresivo, especialmente en relación con los usos formales.

En este sentido, es necesario un planteamiento metodológico que tenga en cuenta los obstáculos con que se encuentran los alumnos (Fisher 2004; Camps 2009) y desarrolle una tipología de actividades gramaticales que propicien la reflexión metalingüística en el aula. Entre estas actividades, a modo de ejemplo, citamos la reflexión a partir de pares mínimos (Bosque 1994), la construcción de procedimientos para aplicar normas o para detectar errores (Chartrand 2003) o la manipulación de enunciados mediante conmutación, supresión, ampliación con explicación de los efectos que producen (Zayas 2011). Asimismo, y atendiendo también al cambio metodológico, Camps (2003) propone las *secuencias didácticas para aprender gramática* (en adelante, SDG), que permiten articular estas actividades en intervenciones de aula sobre contenidos gramaticales de diverso tipo (Camps & Zayas 2006) entendidas como procesos de indagación y reflexión sobre la lengua en los que la interacción de los estudiantes (entre sí y con el profesor) desempeña un papel fundamental en el aprendizaje.

Es decir, hablar de enseñanza de la gramática implica tener en cuenta los tres polos del sistema didáctico: el alumno y sus modos de aprendizaje; el profesor y los modos de enseñanza; y los contenidos gramaticales y sus distintos planteamientos desde las ciencias de referencia. De ahí que una gramática pedagógica haya de ser diferente de las gramáticas divulgativas –como la gramática básica de la RAE o la *gramática descomplicada* de Grijelmo (2006), ambas para el español, por poner un par de ejemplos–, que se dirigen a usuarios ya formados (en la formación básica, como periodistas...) y plantean unas nociones ya conocidas por ellos. Así se indica en el prólogo de la *Nueva gramática básica de la lengua española* (2011: XVII), “[Esta gramática] se dirige al amplio espectro de hispanohablantes que, habiendo recibido la primera instrucción en sus estudios de primaria y secundaria, deseen acercarse a comprender mejor el funcionamiento de su lengua”. La gramática pedagógica también se diferencia de las gramáticas dirigidas a estudiantes de lenguas extranjeras, que necesitan contrastar las nociones básicas con las ya construidas en su primera lengua, bien de forma espontánea a partir del uso, bien mediante enseñanza gramatical explícita.

Al referirnos a la enseñanza de lenguas primeras, la gramática pedagógica tiene como finalidad básica guiar al estudiante en la construcción de este

primer conocimiento sistemático de la lengua, que le permita una progresiva regulación de los usos formales, fundamentalmente en la escritura. Es decir, se trata de “dotar al alumnado de conceptos y estrategias para indagar reflexivamente sobre la lengua, tanto desde la vertiente del sistema gramatical como desde la vertiente del uso” (Fontich 2017: 9). Esta es la línea en la que se sitúa el trabajo del *Grup de Recerca sobre l’Ensenyament i l’Aprentatge de la Llengua* (Greal)<sup>1</sup>, dos de cuyas investigaciones sirven de base a este artículo. En ellas, el análisis de la actividad metalingüística de los estudiantes en tareas de reflexión gramatical muestra la necesidad de plantear un trabajo gramatical en el aula que guíe al estudiante en el proceso de abstracción que supone la adquisición de las categorías gramaticales.

## 2 - Las categorías gramaticales como conceptos

### 2.1 - Las categorías gramaticales y el proceso de abstracción

Las categorías gramaticales, como otros conceptos científicos que los estudiantes tienen que aprender en la escuela, son nociones muy abstractas, que requieren de un proceso de construcción largo y laborioso no exento de dificultades (Fisher 2004; Camps 2009). Pensemos, por ejemplo, en la noción de *morfema*, una noción básica cuando se aborda la enseñanza de la estructura interna de las palabras. El morfema es un signo lingüístico y, como tal, implica una forma y un significado. Ahora bien, los morfemas no tienen la independencia de una palabra e incluso pueden no tener una materialización concreta como es el caso de los morfemas verbales de tiempo, aspecto y modo, que aparecen fusionados en las lenguas románicas (Pérez Saldanya 2017). Esta característica hace difícil el reconocimiento de estas nociones, primer estadio en un proceso de abstracción (Barth 2001; van Hiele 1986) que permita su conceptualización.

Asimismo, de nuevo siguiendo a Barth (2001), es necesario distinguir entre la *formación* de conceptos y la *adquisición* de conceptos. En el primer caso, se trata de un proceso creativo espontáneo en que los individuos reagrupan los elementos según sus propios criterios y su conocimiento del mundo. En el segundo, en cambio, la regla de clasificación viene dada de manera externa y los conceptos forman parte de una teoría de referencia, de una construcción teórica ya existente. Esta distinción procede de la diferencia entre conceptos espontáneos y conceptos científicos establecida por Vigotski (1995), según la cual estos últimos han de formar parte de sistemas para poder ser recuperables de forma consciente y, para ello, han de

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación fundado por Anna Camps, con sede en la Universitat Autònoma de Barcelona, y que agrupa investigadores también de la Universitat de València y de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

presentarse como objetos de aprendizaje consciente (Camps 2017). Es decir, no es suficiente con que los estudiantes observen cómo funciona la lengua en uso, sino que se requiere de una mediación didáctica que les acompañe en el proceso de adquisición del concepto en el marco de un sistema de relaciones con otros conceptos.

Además, las categorías gramaticales se pueden interpretar como compartimentos estancos –y por lo tanto fáciles de delimitar las unas de las otras– o, siguiendo los postulados de la lingüística cognitiva (Lakoff 1987; Langacker 1987; Cuenca & Hilferty 1999), se puede considerar que los límites entre las categorías son difusos y permeables. Por ello, se distingue entre miembros prototípicos y miembros periféricos de una misma categoría. El prototipo sería “el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de los miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (Cuenca & Hilferty 1999: 35). Por ejemplo, el pino sería un miembro prototípico de *árbol* puesto que reúne todas las características que se asocian a ellos. Los ejemplos periféricos, en cambio, presentan fronteras difusas con otras categorías. Así, un bonsái se podría considerar un miembro periférico, puesto que su pequeño tamaño lo hace más cercano a una planta que a un árbol.

Aplicada a las categorías gramaticales, esa distinción nos puede ayudar a entender las dificultades que tienen los estudiantes para identificar una categoría concreta o bien para comprender la noción, sobre todo si –como muestran diversos estudios (Durán 2010; 2012a en relación con el adverbio y el verbo, respectivamente; Notario 2001, en relación con el sujeto)– en su enseñanza solo se tienen en cuenta los ejemplos prototípicos y no los ejemplos periféricos de una misma categoría, lo que dificulta que se comprenda la complejidad de la noción. Por ejemplo, en el trabajo de Durán (2012a), los estudiantes –alumnos de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, 15-16 años– definen la categoría verbo como una palabra que indica acción; es decir, remiten en su definición a un ejemplo prototípico, lo que obstaculiza la comprensión de la noción en su totalidad puesto que deja fuera muchos otros ejemplos.

En este proceso de conceptualización, la interacción es clave, como señala Lemke (1997), quien plantea el aprendizaje de la ciencia –y de los conceptos científicos– a través de la interacción social y del lenguaje como instrumento al servicio del aprendizaje. Para este autor, “hablar ciencia” (*talking science*) es apropiarse de los conocimientos científicos a través de la mediación del lenguaje (*learning through language*). No se trata solo de la utilización de unos términos u otros; la construcción de conceptos tiene que ir acompañada de la construcción de sistemas conceptuales sin los cuales los



primeros no se pueden entender. En el contexto del aprendizaje gramatical, Milian (2005), siguiendo a Lemke, hace referencia a la función cognitiva y constructiva de la lengua en situaciones de negociación colectiva y a la importancia de hablar para “hacer gramática” con el objetivo de conseguir que los aprendices se apropien del conocimiento gramatical.

## **2.2 - Una noción clave: el verbo**

El verbo es una de las categorías clave que una gramática escolar tiene que abordar, tanto en lo que se refiere al conocimiento de la noción y su relación con otras categorías, como por la función fundamental que tiene en la escritura (Casas, Durán & Fontich 2017). Algunas investigaciones se han centrado en las dificultades que puede suscitar este contenido gramatical en la enseñanza de lenguas. Estos trabajos muestran que el concepto de verbo se encuentra en proceso de adquisición a lo largo de toda la escolaridad (Garitte 2004); que los estudiantes lo reconocen a menudo en función del contexto en el que se encuentra y que solo a partir de los últimos años de la Primaria (11-12 años) la mitad de los estudiantes identifican las formas verbales descontextualizadas (Tisset 2004). También constatan que la construcción de la noción es compleja, que implica ritmos individuales diferenciados (Roubaud & Touchard 2004) y que a menudo los estudiantes se limitan a memorizar el paradigma sin haberlo comprendido (Lusetti 2008).

Estas dificultades detectadas en la educación primaria, no parece que se solucionen en la educación secundaria. El trabajo de Durán (2012a) sobre la representación de la categoría verbo de estudiantes de la Secundaria Obligatoria muestra que al final de la etapa (16 años) los estudiantes identifican con gran seguridad el verbo en sus formas simples, pero no en las formas compuestas o en las formas no personales. Muchos de ellos, sin embargo, no son capaces de reconocer los tiempos verbales y se sitúan en un eje cronológico básico (pasado, presente y futuro) en el que confunden el tiempo gramatical y el tiempo extralingüístico. En cuanto a los saberes declarativos, los estudiantes definen la categoría por acumulación de rasgos, sobre todo formales y semánticos, pero no parece que hayan sistematizado este conocimiento. Han creado una noción fosilizada del verbo como palabra que indica acción, que les obstaculiza la reflexión cuando se encuentran ante verbos que no tienen ese significado.

En esta línea, diversos estudios coinciden en la necesidad de dotar de instrumentos a los estudiantes para crear la noción desde una aproximación reflexiva, que atienda a la complejidad del verbo como objeto de enseñanza y que tenga en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes (Fontich 2006; Martínez 2010; Torralba 2012; Casas 2014).

Y es que el verbo es la categoría léxica flexiva más compleja en las lenguas románicas (Pérez Saldanya 2017: 33). Frente a la variación de *género* y *número* del sustantivo, el verbo dispone de variaciones de *persona*, *número*, *tiempo*, *aspecto* y *modo* –si contamos todas las formas flexivas diferentes que puede adoptar un solo verbo en español, entendido este como palabra léxica o entrada de diccionario, nos encontramos con 65 formas simples y 121 formas compuestas– y tiene un contenido semántico diverso (acciones, eventos y estados). La complejidad de la flexión verbal se debe a que aporta información de diferentes propiedades gramaticales al mismo tiempo (persona, número, tiempo, modo, aspecto), pero también a que el usuario tiene que distinguir entre el tiempo lingüístico y el tiempo extralingüístico y utilizar las distintas formas según el momento de la enunciación (pasado o presente). Todo ello dificulta la comprensión de la noción y hace necesaria una enseñanza que introduzca progresivamente su complejidad.

### **3 - Dos aproximaciones a la noción de verbo**

#### **3.1 - El problema de investigación: los tiempos del pasado y el modo verbal**

Con estas premisas, nos proponemos mostrar algunos aspectos de dos investigaciones de aula en torno a la categoría gramatical del verbo, realizadas ambas con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)<sup>2</sup>.

La primera de estas investigaciones (Rodríguez Gonzalo 2014a) parte del diseño de una secuencia didáctica de gramática (SDG) como espacio didáctico de reflexión sobre la lengua, organizado a partir de la pregunta *¿para qué sirven los tiempos verbales del pasado?* Para responder a la pregunta, se plantea un proceso de indagación y reflexión con dos tareas centrales: una primera, de conceptualización sobre los tiempos verbales del pasado seguida de una tarea de escritura, el relato de una experiencia vivida. En el primer caso, se plantea el conocimiento de los distintos tiempos verbales desde la reflexión sobre sus semejanzas y sus diferencias, según los planteamientos de Barth (2001) en relación con la enseñanza de la abstracción. De esta forma, se pretende que puedan explicar, por ejemplo, las diferencias entre tiempos como *pasó* (pretérito perfecto simple) y *había pasado* (pretérito pluscuamperfecto) en contextos de alternancia como *Perdió el libro que se compró pocos días antes / Perdió el libro que se había comprado pocos días antes*.

En la tarea de escritura se persigue que los estudiantes utilicen conscientemente el complejo paradigma verbal del español. Para ello,

---

<sup>2</sup> En España, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende cuatro cursos. El primero corresponde a alumnos de 12-13 años y el cuarto, de 15-16 años.

se guía tanto la planificación como la revisión entre iguales anterior a la versión final del texto. En ambos casos, la interacción en aula, entre iguales (actividad de conceptualización en pareja o de planificación en pequeño grupo) y con el profesor (revisión) permite a los estudiantes hacer emerger la actividad metalingüística que realizan. En la investigación, el contraste entre los textos (borradores y versiones finales) y las interacciones de aula (*triangulación*, en términos de investigación cualitativa) permite entender cómo se relaciona la conceptualización y el uso escrito en la enseñanza de la gramática.

En el segundo caso (Durán 2015a), la investigación se centra en una tarea de reflexión metalingüística sobre los valores del subjuntivo a partir de cuatro enunciados de pares mínimos (Bosque 1994) cuya única diferencia estriba en la selección modal entre indicativo y subjuntivo, como en (a) *Busco a una persona que sabe italiano* / (b) *Busco a una persona que sepa italiano*. Partiendo del uso, se investiga sobre cómo estudiantes de la Secundaria Obligatoria han construido el concepto de *modo subjuntivo* en la educación obligatoria, una noción clave para entender el paradigma verbal en español y los valores modalizadores de la selección modal, así como para observar el papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de los conceptos gramaticales.

En este caso, el foco de la investigación se pone en el propio sistema lingüístico a partir de una tarea de análisis guiada a través de una pauta. Los estudiantes tienen que elaborar en grupo un pequeño informe tras discutir entre ellos la respuesta a estas preguntas: ¿cuál es la diferencia entre el par de oraciones a y b?, ¿significan lo mismo?, ¿qué palabra cambia?, ¿en qué consiste el cambio?, ¿por qué seleccionamos una forma u otra? Las preguntas focalizan tanto en el significado como en la forma. El diseño del instrumento de recogida de datos responde al objetivo de investigación de hacer emerger los conocimientos declarativos sobre el modo verbal y de elicitar la actividad metalingüística sobre este contenido gramatical para observar cómo los estudiantes interpretan la diferencia entre las formas verbales de indicativo y de subjuntivo, qué noción de modo verbal emerge de sus respuestas y con qué dificultades se encuentran.

Como hemos señalado al principio, las dos investigaciones se inscriben en la línea de trabajo del grupo Greal en relación con la actividad metalingüística y el aprendizaje de la gramática, y en ambos casos, la interacción verbal –hablar para aprender gramática– ha sido un instrumento esencial de la investigación, ya que ha permitido entender el nivel de conceptualización real de los alumnos, esencial para reorientar la intervención didáctica. El objetivo último de estas investigaciones es

crear conocimiento sistemático sobre cómo construyen los alumnos de Secundaria el saber gramatical para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

### 3.2 - El uso de los tiempos verbales del pasado

La primera investigación está guiada por dos preguntas básicas: ¿cómo conceptualizan los estudiantes las nociones gramaticales, en este caso, las diferencias entre los tiempos verbales del pasado?, ¿el saber gramatical les sirve a los estudiantes para escribir mejor?

Como es sabido, en español, las variaciones temporales y aspectuales en las formas verbales (*tiempos verbales*) configuran un complejo sistema que, en el uso, se articula en torno de los ejes básicos de enunciación, el presente y el pasado. Esta articulación es la llamada *consecutio temporum* (Weinrich 1974; Carrasco 1999) y resulta posible porque el tiempo es, a la vez, una propiedad deíctica –por referencia directa o indirecta al acto de enunciación- y de orientación, ya que permite establecer relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad, respecto del momento de enunciación elegido. Por su parte, el aspecto, al hacer referencia al tiempo interno de la acción o al estado expresado por el verbo, indica si se trata de una situación en curso de realización, de una situación ya culminada o que se repite con regularidad, etc. Los tiempos verbales pueden expresar algunas de estas nociones aspectuales y en este sentido se habla de tiempos imperfectivos (como el pretérito imperfecto) y perfectivos (el pretérito perfecto simple y todos los compuestos con *haber*) (Pérez Saldanya 2007: 43-44).

Dominar este complejo sistema no es fácil, de ahí que, como señala López García (2005: 162), la mayoría de los hispanohablantes utilice básicamente las cinco formas verbales simples (*canto, canté, cantaba, cantaré, cantaría*). Esta situación cambia al escribir, porque es necesario precisar las relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad que se dan respecto de los momentos básicos de presente y pasado.

Nuestra investigación surge de la observación de los problemas de los alumnos de Secundaria para utilizar formas de uso elaborado, como el pretérito pluscuamperfecto. Así, en situaciones en que la alternancia es posible, como en el ejemplo *Le dio el regalo que le compró / Le dio el regalo que le había comprado*, los estudiantes tienden al uso de las formas simples frente a las compuestas. ¿Cómo propiciar en el aula la reflexión sobre el uso de las distintas formas verbales? Para ello, se diseñó una secuencia didáctica de gramática (4º ESO, 15-16 años) de forma que los estudiantes tomaran conciencia de los distintos tiempos verbales, de sus características y de las diferencias entre ellos, como

paso previo a su uso consciente en la escritura de un relato sobre una experiencia vivida.

La SDG se organizó en tres fases: en la primera (preparación), se plantea el problema que han de estudiar los alumnos a partir de la pregunta inicial (*¿para qué nos sirven los tiempos del pasado?*) y se realiza una primera exploración en narraciones de géneros orales (entrevista radiofónica) y escritos (relato literario). En esta observación se apela exclusivamente a la capacidad analítica de los estudiantes como hablantes familiarizados con estos usos. En la segunda fase (realización), se plantea la reflexión explícita sobre los contenidos gramaticales propiamente dichos, las nociones de tiempo y aspecto verbal y las relaciones que las distintas formas verbales establecen en el discurso (anterioridad, simultaneidad, posterioridad; acción acabada o inacabada). El ejemplo utilizado para mostrar el uso de los tiempos verbales del pasado fue el siguiente: *Fui al cine el domingo, como hacía siempre; llovía y había quedado con Luis y Alfredo en el parque, donde también nos reuniríamos con Marga y su prima, después de la película.* En esta fase los alumnos habían de realizar las dos tareas clave para la investigación: la primera, de conceptualización, en la que habían de explicar a sus compañeros las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado; la segunda, de uso reflexivo, en la que habían de escribir una narración sobre un hecho vivido en la que utilizaran el saber gramatical previo sobre los distintos tiempos del pasado. Por último, en la tercera fase, los alumnos habían de sistematizar los aprendizajes de la SDG en un informe que respondiera a la pregunta inicial de la SDG, *¿para qué nos sirven los tiempos verbales del pasado?*

Como hemos indicado, el núcleo de la investigación se centró en las tareas realizadas en la segunda fase, porque en ella es donde se planteaba la relación entre el estudio de los tiempos verbales del pasado (conceptualización) y su uso reflexivo en una tarea de escritura.

### 3.3 - La noción de subjuntivo

La segunda investigación tiene como objetivo describir el conocimiento construido por estudiantes de 12 a 16 años sobre el modo verbal en español, entender cómo conceptualizan el subjuntivo y qué valores le otorgan. Para ello, se plantea una actividad de reflexión en torno al contraste entre cuatro pares de oraciones en las que solo cambia el modo verbal. El corpus de oraciones seleccionadas responde en cada caso a una casuística lingüística diferente, tanto en lo que se refiere a las estructuras sintácticas como por el valor que el subjuntivo tiene en cada una de ellas (cuadro 1).

Oraciones	Cuestión lingüística planteada
(1a) Busco a un alumno que <i>sepa</i> italiano (1b) Busco a un alumno que <i>sabe</i> italiano	Alternancia modal en las oraciones de relativo especificativas. (1a) El hablante busca a alguien que sepa italiano. No está pensando en una persona concreta sino en una persona cualquiera que tenga esta característica. (1b) El hablante busca a una persona concreta a la cual identifica por los conocimientos que tiene sobre la lengua italiana, pero no quiere decir que la busque por ese motivo.
(2a) Aunque <i>cueste</i> caro me lo voy a comprar (2b) Aunque <i>cuesta</i> caro me lo voy a comprar	Alternancia modal en las oraciones subordinadas concesivas. (2a) El hablante no sabe el valor de aquello que se quiere comprar o no lo considera relevante. (2b) El hablante tiene información sobre el precio, sabe que es caro, pero aún así se lo comprará.
(3a) <i>Quisiera</i> una barra de pan (3b) <i>Quiero</i> una barra de pan	Alternancia modal en las oraciones simples. Se pueden interpretar de manera diferente según el contexto. (3a) Puede ser la verbalización de un deseo difícil de realizar o una petición concreta con un marcado valor de cortesía. (3b) Puede ser la verbalización de un deseo realizable o una demanda concreta formulada como una aserción.
(4a) Quiero que me lo <i>cuentes</i> (4b) *Quiero que me lo <i>cuentas</i>	La alternancia modal no es posible en el caso de oraciones subordinadas sustantivas introducidas por verbos volitivos como <i>querer</i> , el cual selecciona sintácticamente el modo subjuntivo. La oración (4b) es agramatical.

Cuadro 1 - Oraciones y cuestión lingüística que se plantea (Durán 2017)

Los estudiantes (53 alumnos de tres grupos-clase de 1º, 2ª y 4ª de la ESO) deben discutir en pequeño grupo las diferencias entre cada par mínimo (Bosque 1994) y escribir un pequeño informe con la ayuda de una pauta que guía la reflexión y que les permite orientar la mirada tanto hacia aspectos morfosintácticos como semánticos y pragmáticos. No se trata, como en la investigación anterior, de una SDG completa sino de una actividad exploratoria que tiene como objetivo hacer emerger los conocimientos previos sobre el modo verbal y activar la reflexión metalingüística.

Cabe señalar que la noción *modo verbal* es muy compleja y abstracta, en primer lugar, porque no se apoya en distinciones léxicas (como sucede con otras categorías como los adverbios, por ejemplo) sino gramaticales, pero también porque el valor concreto que asume depende del contexto en que se utiliza y de la correlación que establece con otros elementos de la oración (Pérez Saldanya 2017: 38). La selección del modo verbal (indicativo, subjuntivo e imperativo en español) se relaciona con la modalidad oracional y con los actos de habla (aseverar, ordenar, rogar, pedir información...). En el caso del subjuntivo, es un modo marcado respecto al indicativo y esas diferencias de marcaje tienen repercusiones

sintácticas y semánticas. En los contextos sintácticos en los que los dos modos son posibles, las diferencias semánticas son muy sutiles (como bien saben los estudiantes de español como LE).

Los estudiantes, por lo tanto, tienen que tener en cuenta aspectos diversos a la hora de conceptualizar el subjuntivo. Para poder hablar sobre las diferencias entre dos oraciones en las que solo ha cambiado el modo verbal, tienen que poner en marcha conocimientos metalingüísticos de diferente tipo, tanto del ámbito de la palabra y de la oración como del ámbito del discurso. Ahora bien, ¿cómo movilizan estos conocimientos?, ¿cómo utilizan los referentes lingüísticos en la reflexión sobre estas oraciones?, ¿qué uso hacen de la terminología gramatical?, ¿qué relaciones establecen entre el uso lingüístico y el conocimiento sobre el sistema?

#### **4 - La reflexión metalingüística de los estudiantes sobre el verbo**

No es nuestro objetivo detallar en este artículo los resultados de cada una de las investigaciones<sup>3</sup>, sino mostrar algunas constantes sobre cómo elaboran los estudiantes de Secundaria Obligatoria las nociones gramaticales sobre el verbo y cómo las utilizan para reflexionar sobre la lengua en actividades de comprensión y de producción.

Hemos organizado estas constantes en torno a cuatro cuestiones: el tipo de actividad metalingüística que realizan los estudiantes en torno al verbo, el papel de los conocimientos sobre los tiempos verbales en la revisión sobre su uso en textos escritos, la relación entre significado y contexto para explicar diferencias de forma entre indicativo y subjuntivo y, por último, las dificultades de los estudiantes para reconocer las nociones gramaticales en el uso de la lengua. Para mostrar estas cuestiones, hemos seleccionado varios ejemplos (dos de cada investigación).

##### **4.1 - La intensa actividad metalingüística de los estudiantes en la discusión sobre los pares mínimos y las dificultades del metalenguaje**

En ambas investigaciones se observa una intensa actividad metalingüística de los estudiantes mientras realizan las tareas propuestas. Concretamente, en la tarea de reflexión sobre pares mínimos, los resultados muestran que el dispositivo didáctico es útil para poner en marcha la actividad metalingüística de los estudiantes, para activar sus conocimientos previos y para conectar con sus conocimientos gramaticales implícitos; en definitiva, para hacer emerger la reflexión. Muestra de ello es la multiplicidad de criterios que los estudiantes utilizan para justificar la alternancia modal: formales, pero también semánticos y pragmáticos (cuadro 2).

---

<sup>3</sup> Para una visión más detallada de las mismas, v. Rodríguez Gonzalo (2013; 2014 a; 2014b; 2015; 2017), Durán (2012b; 2015a; 2015b; 2017), y Casas, Durán & Fontich (2017).

<b>(4a) Quiero que me lo cuentes</b> <b>(4b) *Quiero que me lo cuentas</b>						
<b>Categoría</b>		<b>Descripción</b>	<b>Ejemplos curso/grupo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
NORMA (agramaticalidad)		Los estudiantes señalan que una de las formas verbales no se ajusta a la norma gramatical.	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en que la 4b no es correcta [...]. (1D)	12	31,6%	
Formal	Fonológica/ Gráfica	Observan un cambio formal circunscrito a cómo se escribe la palabra que cambia.	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en que están escritas diferente [...] (4A)	3	7,9%	39,5%
	Morfológica	Observan un cambio morfológico y lo constatan: hacen referencia a la categoría verbo o al paradigma verbal.	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en cambiar la conjugación del verbo (2B)	6	15,8%	
	Sintáctica	Observan un cambio que tiene que ver con las relaciones sintácticas entre las palabras de la oración.	[...] en la frase la palabra “cuentas” no encaja con las demás. (1D)	6	15,8%	
Semántica	modalidad oracional	Refleja la actitud del hablante a través de unas estructuras lingüísticas determinadas.	[...] En la segunda frase el verbo “cuentas”, se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa. (4A)	2	5,3%	
	específico	El indicativo selecciona el rasgo +específico y el subjuntivo el rasgo –específico.	Este cambio se produce para indicar que la frase 4b es algo más concreto. (4E)	1	2,6%	
	temporalidad	Detectan un cambio de significado relacionado con el tiempo cronológico extralingüístico al que hace referencia el enunciado.	[...] porque cuentas es que lo cuentas en algún momento indefinido. Y cuentas es en el momento. (2E)	4	10,5%	21,1%
	homonimia	Consideran que el verbo tiene dos significados diferentes (diferencia semántica del lexema verbal)	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en uno se refiere a explicar y el otro a contar. (2A)	1	2,6%	



Socio pragmática	situación comunicativa	Hacen referencia a algunos factores de la situación comunicativa, como el contexto o la intención.	Decimos o escribimos la primera en esta situación cuando queremos que alguien nos explique algo y la segunda creemos que si quitásemos las palabras “quiero que”, nos quedaría ¿Me lo cuentas?, lo utilizaríamos para lo mismo que la primera frase. (4D)	3	7,9%
------------------	------------------------	--	---	---	------

Cuadro 2 - Criterios de caracterización de la alternancia modal indicativo/subjuntivo en 4a y 4b (Durán 2013)

Ahora bien, la actividad metalingüística que se infiere de las respuestas escritas no es homogénea ni entre grupos de estudiantes ni en los textos de un mismo grupo. Los textos que han elaborado los estudiantes muestran grados de conciencia sobre la lengua, de abstracción y de explicitación diferentes, desde comentarios en que justifican la selección modal a partir del conocimiento implícito de la lengua que tienen como usuarios (por ejemplo, los juicios sobre la gramaticalidad o agramaticalidad de las oraciones 4a y 4b en que algunos estudiantes afirman que la frase agramatical *\*Quiero que me lo cuentas* no es correcta porque “no suena nada bien”) hasta respuestas que muestran un nivel de conciencia elevado y un alto nivel de abstracción como en esta respuesta de un grupo de estudiantes de 4º de la ESO (16 años):

*Ejemplo 1: Justificación de la diferencia entre 4a y 4b (grupo 4A)*

“la segunda [4b] quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. En la segunda frase, el verbo ‘cuentas’ se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa”

En sus reflexiones, los estudiantes dejan entrever que poseen un conocimiento declarativo de cómo funciona el sistema lingüístico muy frágil. Utilizan poco el metalenguaje para hablar sobre la lengua y cuando lo hacen no siempre es garantía de que hayan entendido los conceptos que hay detrás de los términos, como se puede observar en este fragmento:

*Ejemplo 2: Justificación de la diferencia entre 4a y 4b (grupo 4B):*

[En (4b) *\*Quiero que me lo cuentas*] no concuerda la primera parte de la oración compuesta con la segunda parte, ni en género ni en número

Hablan de *concordancia de género y número* para explicar que en *\*Quiero que me lo cuentas* el verbo debería regir subjuntivo, es decir que

hacen referencia a una exigencia sintáctica pero equivocan el metalenguaje y muestran que no han comprendido del todo los conceptos a los que hacen referencia. En este caso el metalenguaje que no se asienta en una verdadera comprensión de la noción no les es útil para poder reflexionar sobre la lengua. O, dicho de otra manera, el hecho de usar una terminología específica no implica necesariamente una mayor comprensión metalingüística si no se ha asegurado previamente la comprensión de las nociones a las que hacen referencia dichos términos.

Por otro lado, también se percibe un uso del lenguaje común para hablar sobre la lengua:

*Ejemplo 3: Justificación de la diferencia entre 4a y 4b (grupo 1D):*

[...] en la frase [\*Quiero que me lo cuentes] la palabra “cuentas” no encaja con las demás

En este caso en el que los estudiantes reflexionan sobre una oración claramente agramatical, se puede observar que los estudiantes recurren a un lenguaje común para explicar los problemas que detectan y que afectan a la sintaxis de la oración, aunque lo hagan de una manera vaga e imprecisa. La sintaxis es percibida como un grupo de palabras que tienen que *encajar* entre ellas.

Como hemos dicho más arriba, el lenguaje específico es escaso e infructuoso. Los estudiantes muestran dificultades para nombrar los fenómenos que detectan y ello les dificulta la posibilidad de articular el conocimiento claramente. A pesar de ello, muchos de los estudiantes son conscientes de la agramaticalidad de la oración y, como no tienen herramientas terminológicas para justificar dicho fenómeno, el lenguaje común ocupa un lugar importante que suple en cierta manera la falta de términos específicos y permite la reflexión a la vez que muestra las limitaciones.

#### **4.2 - Los conocimientos gramaticales en la revisión del uso de los tiempos verbales del pasado en una tarea de escritura**

En la investigación sobre el uso reflexivo de los tiempos verbales del pasado, los estudiantes han de revisar el uso que se hace de estos tiempos en la primera versión del texto de sus compañeros (revisión entre iguales), para ver si utilizan formas de uso elaborado, como el pluscuamperfecto. En esta situación, las interacciones de los estudiantes con la profesora muestran el tipo de reflexión metalingüística que desencadena esta actividad, en la que se combinan de forma desigual observaciones de identificación de formas verbales, de evaluación del uso y de modificación.

En el ejemplo 4 observamos la revisión que la estudiante Sara G realiza de la primera versión del relato de su compañero Sebas. Esta revisión se realiza en dos sesiones diferentes. En la primera, la profesora recuerda que

han de identificar los tiempos verbales utilizados en los relatos, valorar si están bien utilizados y proponer las modificaciones que considerasen. Entre la primera sesión y la segunda, la profesora recuerda con los estudiantes los distintos tiempos verbales del pasado sobre los que han trabajado en la SDG.

*Ejemplo 4a. Primera versión del relato de Sebas.*

*Era el verano de 2005, tenía 15 años y venía de Colombia, todo lo que viví en ese verano fue algo nuevo, porque conocí diferentes sitios, bueno exactamente fueron dos, Castellón y Zaragoza.*

*Digo que este fue el “mejor” verano porque lo pasé junto a mi madre a la que hacía un año que no la veía, no es mucho tiempo pero se la echaba mucho de menos. [...]*

En la sesión octava, Sara lee el relato de su compañero y comenta con la profesora:

*Ejemplo 4b. Sesión octava SDG. Revisión del relato de Sebas. Interacción de Sara G con la profesora*

SESIÓN OCTAVA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	SARA G: ((refiriéndose al relato que está revisando)) yo aquí no cambiaría nada ↓	
2		PR: no ↑
3	SG: yo, yo lo veo bien ↓	
4		PR: lo ves todo bien ↑
5	SG: yo, sí, porque yo lo habría escrito así también ↓	
6		PR: [leyendo el relato] bien, pues si lo ves bien...

La estudiante, tras identificar las formas verbales del relato de su compañero, se dirige a la profesora y hace dos comentarios de evaluación (“yo aquí no cambiaría nada”, “yo lo veo bien”) que justifica en el

turno 5 (“porque yo lo habría escrito así también”). Esta justificación muestra cómo la alumna revisa acudiendo a criterios de significado, que relaciona con su propio uso. No percibe que solo aparecen dos tiempos (pretérito imperfecto *-era, tenía-* y pretérito perfecto simple *-conoci, fue, pasó-*), aquellos más vinculados al uso espontáneo de la lengua.

Ante esta situación, la profesora revisa de nuevo con los estudiantes los distintos tiempos del pasado estudiados en la SDG. Tras ello, Sara continúa revisando el relato:

*Ejemplo 4b. Sesión novena SDG. Nueva revisión del relato de Sebas. Interacción de Sara G con la profesora*

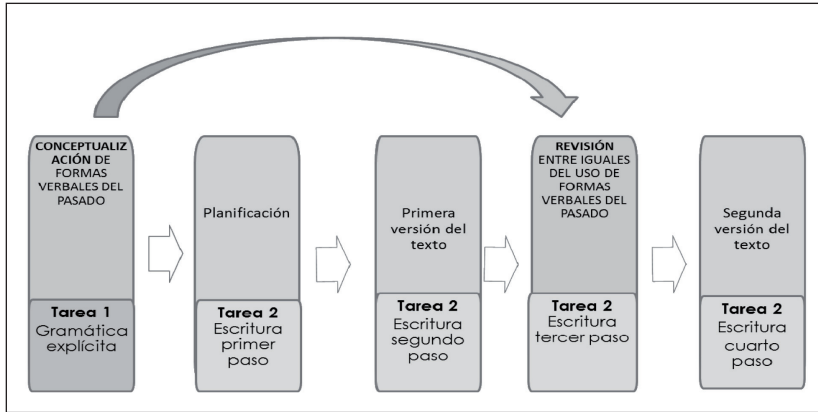
SESIÓN NOVENA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	SARA G: ((dirigiéndose a la profesora, con tono enfático)) POR FAVOR:: QUE NO UTILIZA NADA ESTE CHICO: ESTÁ TODO EL RATO:::	
2		PR: pues escríbeselo ↓
3	SARA G: A VER: SEBAS – ((con tono burlón de recriminación, entre risas))	
4		PR: venga: venga: escríbeselo ↓
5	SARA G: eh↑ solo utilizas ((como si lo estuviera escribiendo)) pretérito perfecto simple no ↑	

Sara, esta vez, se fija en la forma de los tiempos verbales (“¡¡¡por favor, que no utiliza nada este chico!!!), pero solo advierte a su compañero (“a ver, Sebas, solo utilizas...”), sin proponer modificaciones en el texto. La estudiante advierte realidades formales en las que nunca había reparado lo que revela una mirada diferente sobre el texto, más allá del significado. El lenguaje se ha convertido en “opaco”, de ahí la importancia de la actividad metalingüística que la alumna realiza, a pesar de las limitaciones. Sin embargo, esta toma de conciencia formal revierte en su conciencia como escritora y en el uso consciente que hace del pluscuamperfecto en la segunda versión de su propio relato, realizada tras la revisión entre iguales:

*Ejemplo 4c. Primera y segunda versión del relato de Sara G*

Sara G. Primera versión del relato	Sara G. Segunda versión del relato
<p><i>El mejor verano de mi vida</i></p>	<p><i>Mi mejor verano</i></p>
<p><i>Ocurrió hace dos años, yo tenía 14 años, y estaba en Port-Saplaya (Alboraya), como siempre estaba en la playa o en la piscina, que hay debajo de mi casa. Un día de ese verano, me dirigí hacia el aeropuerto de Valencia, para tomar un avión, por primera vez en mi vida, que iba hacia Bergamo (Italia). Yo me iba hacia Italia, porque tengo unos amigos que vivieron aquí durante 5 años y se volvieron a su país, yo llevaba un año sin verlos y los echaba de menos. Una vez allí en Italia, estuve un mes con mis amigos y sin padres. Me lo pasé muy bien, porque vi a mis amigos y visité ciudades muy famosas como Milan.</i></p>	<p><i>Yo tenía 14 años y vivía en Port Saplaya, conocí a unos amigos unos años antes. Siempre iba con ellos a la piscina, a la playa, jugaba mucho con ellos a todas horas. Cuando yo <u>había cumplido</u> ya los 14 años me fui a Italia con ellos porque hacía un año, que no los veía y los echaba mucho de menos. Cuando me fui a Italia y llegué estuve con mis amigos todo el tiempo.</i></p> <p><i>Como yo nunca <u>había visto</u> Italia me llevaron a conocer ciudades muy bonitas y grandes como Milán.</i></p> <p><i>Estuve durante 1 mes en Bergamo una ciudad, o mejor dicho un pueblo de sueños super bonito, que estaba situado delante de una preciosa colina, donde todas las mañanas íbamos a almorzar. Durante todo el tiempo que estuve en Italia, me lo pasé con ellos, conociendo ciudades nuevas, a su familia y amigos. Me lo pasé como nunca. Cuando pasó el mes me tuve que ir y me dio mucha pena porque supe que no los iba a volver a ver hasta este año en verano, así que dentro de 1 mes y medio volveré a Italia a ver a mis amigos, que los echo mucho de menos.</i></p>

El ejemplo mostrado nos permite observar cómo la revisión favorece la toma de conciencia sobre la forma del texto y permite el uso consciente de recursos gramaticales previamente estudiados. Es decir, la intervención didáctica planteada en la SDG favorece que la actividad metalingüística pase de la manipulación centrada en el significado a la reflexión centrada en la forma. Representamos este proceso en la siguiente figura:



Cuadro 3 - Relación entre conceptualización (tarea 1) y uso reflexivo (tarea 2) en la SDG (Rodríguez Gonzalo 2015, adaptación)

### 4.3 - El significado y el contexto para explicar diferencias de forma en los pares mínimos

Para poder reflexionar sobre las oraciones, lo primero que hacen los estudiantes es llevarlas a un contexto de uso para poder comprenderlas, como se puede ver en el texto de estos estudiantes de 1º de Secundaria:

*Ejemplo 5: Justificación de la diferencia entre los enunciados 3a y 3b (grupo 1B).*

La diferencia entre las oraciones 3a y 3b [Quisiera una barra de pan / Quiero una barra de pan] consiste en que **la oración 3a habla de usted y la oración 3b no**. [...] significan lo mismo porque solo cambia la manera de decirlo. [...] Decimos o escribimos la primera en esta situación: **cuando vamos a comprar el pan y nos encontramos con un señor mayor y la segunda cuando nos encontramos a un joven**

En este caso, se trata de oraciones descontextualizadas que, en función del contexto en que aparezcan, pueden tener significados distintos. Para poder reflexionar sobre ellas, remiten a contextos de uso y se imaginan la situación cotidiana de pedir una barra de pan en una panadería. Ello les permite interpretarlas en función de un valor modalizador del subjuntivo (un valor de cortesía) que solo es posible en ese contexto. Pero estas oraciones pueden tener otro significado: la expresión de un deseo difícilmente realizable.

Es decir, el uso lingüístico aparece como el primer paso para situar el elemento gramatical y es en ese momento cuando los estudiantes son capaces de percibir el modo como una marca de información pragmática que refleja las intenciones del hablante y hacen referencia a su valor de no asertividad o, como en este ejemplo, al valor de cortesía.

Ahora bien, en el camino que va del uso a la reflexión consciente sobre las formas lingüísticas no es inmediato. Estos estudiantes muestran cómo el contexto que se imaginan en que se puede usar una oración determinada hace que olviden la forma que vehicula el contenido y, por lo tanto, anula la posibilidad de observar cuál es el elemento que ha cambiado. Se puede observar esto en la primera parte del fragmento, donde los estudiantes se refieren a un tratamiento de *usted* que no aparece en el texto, pero que sería posible en el contexto discursivo en que sitúan la oración. El significado pragmático se vuelve tan poderoso que invisibiliza la alternancia modal.

Es decir, observamos que prima el significado y el contexto y que este es un primer paso imprescindible para poder reflexionar sobre la lengua (los estudiantes que no se sitúan en este primer paso no son capaces de iniciar el proceso de reflexión). Ahora bien, cuando el lenguaje se hace transparente, ello obstaculiza la reflexión de los estudiantes sobre la forma que vehicula ese significado. Para observar la forma, por tanto, hay que hacer opaco el lenguaje, en un camino que va del uso a las formas lingüísticas y de estas de nuevo al uso.

#### **4.4 - Dificultades para reconocer las nociones gramaticales en el uso**

En la investigación sobre el uso reflexivo de los tiempos verbales del pasado, los estudiantes, por parejas, realizan una tarea de conceptualización en la que han de caracterizar y contrastar dos tiempos verbales del pasado. Para ello, siguiendo a Barth (2004), se pedía a los alumnos que identificaran los rasgos o atributos de cada tiempo y que pusieran ejemplos en los que estos rasgos se pusieran de manifiesto. Este contraste se mostraba en un cartel que servía para explicar la tarea a los compañeros.

Los ejemplos que mostramos se refieren a la caracterización del pretérito imperfecto, realizada por dos de las parejas de estudiantes. En el primer caso (ejemplo 6), los alumnos caracterizan el imperfecto con dos rasgos de significado, referidos al tiempo (*Para expresar hechos o acciones que ocurren en el pasado*) y al aspecto (*Presenta la acción en pleno desarrollo sin indicar si terminó*). El primero de los ejemplos de uso que incluyen (*Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie*) correlaciona con el primer rasgo, pero el segundo (*Tú siempre ibas a pescar con nosotros*) alude al valor habitual del pretérito imperfecto, rasgo que ellos no han señalado. Es decir, se observa una cierta desconexión entre los rasgos gramaticales y los ejemplos de uso, lo que muestra dificultades en la conceptualización de este tiempo verbal.

Ejemplo 6. Caracterización del pretérito imperfecto. Cartel del grupo 2 (detalle)

<p><b>Tiempo verbal 1:</b> PRETÉRITO IMPERFECTO.....</p> <p><b>Aspecto:</b> IMPERFECTO.....</p> <p><b>Significado:</b> PARA EXPRESAR HECHOS O ACCIONES QUE OCURRERON EN EL PASADO. PRESENTA LA ACCIÓN EN PLENO DESARROLLO SIN INDICAR SU TÉRMINO</p> <p><b>Ejemplos de uso (mínimo 2)</b></p> <p>1. Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie.</p> <p>2. Tú siempre ibas a pescar con nosotros</p>	<p>Transcripción</p> <p><b>Tiempo verbal 1:</b> Pretérito imperfecto</p> <p><b>Aspecto:</b> Imperfecto</p> <p><b>Significado:</b> Para expresar hechos o acciones que ocurren en el pasado. Presenta la acción en pleno desarrollo sin indicar si terminó</p> <p><b>Ejemplos de uso (mínimo 2)</b></p> <p>1. Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie.</p> <p>2. Tú siempre ibas a pescar con nosotros</p>
---	--

En el segundo caso (ejemplo 7), los estudiantes también caracterizan el imperfecto aludiendo al tiempo pasado y la acción inacabada (*Acciones pasadas en pleno desarrollo y sin término*), pero añaden otro rasgo de aspecto, el valor habitual (*Hechos o acciones habituales en el pasado*). A diferencia del grupo anterior, los estudiantes son conscientes de la relación entre rasgos gramaticales y ejemplos de uso y la señalan mediante los números superíndice que incluyen en los rasgos de significado. Así, el rasgo de valor habitual se correlaciona con el ejemplo 1. *Todos los días se levantaba a las 7*, como se indica con el superíndice que aparece junto al rasgo.

Ejemplo 7. Caracterización del pretérito imperfecto. Cartel del grupo 5 (detalle)

<p><b>CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN DE FORMAR VERBALES DEL PASADO</b></p> <p>Planificación</p> <p>Primera versión del texto</p> <p>REVISIÓN ENTRE PASAJES DEL USO DE FORMAS VERBALES DEL PASADO</p> <p>Segunda versión del texto</p> <p>Tarea 1 Gramática explícita</p> <p>Tarea 2 Escritura primer paso</p> <p>Tarea 2 Escritura segundo paso</p> <p>Tarea 2 Escritura tercer paso</p> <p>Tarea 2 Escritura cuarto paso</p> <p>Tarea 2 Escritura quinto paso</p>	<p>Transcripción:</p> <p><b>Tiempo verbal 1:</b> Pretérito imperfecto simple</p> <p><b>Aspecto:</b> Imperfecto</p> <p><b>Significado:</b> Acciones pasadas en pleno desarrollo y sin término <sup>(2)</sup>. Hechos o acciones habituales en el pasado <sup>(1)</sup>.</p> <p><b>Ejemplos de uso (mínimo 2)</b></p> <p>1. Todos los días se levantaba a las 7.</p> <p>2. Hacía los deberes cuando se fue la luz. Estaba leyendo.</p>
--	--



El contraste de los rasgos gramaticales con los ejemplos de uso permite analizar las diferencias de actividad metalingüística en ambos casos. Cuando hay discordancia entre rasgos y ejemplos (ejemplo 7), se ponen de manifiesto las dificultades de los estudiantes para reconocer las nociones gramaticales en el uso. En el ejemplo 7, el imperfecto habitual forma parte del uso de los estudiantes, pero al reflexionar sobre la noción (al conceptualizar), los problemas de relación entre rasgos y ejemplos muestran que no se establece correlación entre definiciones y ejemplos. Esto indica que las definiciones gramaticales carecen de significado real para los alumnos en muchos casos.

### 5 - Conclusiones e implicaciones didácticas

Las dos investigaciones que se han presentado de manera sucinta muestran los procesos que siguen los estudiantes en relación con la conceptualización del tiempo y del modo verbal en tareas de reflexión sobre la lengua. Por un lado, la investigación sobre los tiempos verbales del pasado pone de manifiesto el camino de ida y vuelta entre reflexión y uso, observable en las fases de revisión entre iguales y reescritura de los propios textos. Por otro, la investigación sobre el subjuntivo muestra a su vez la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre la lengua desde perspectivas diversas, pero también las dificultades con que se encuentran, dificultades que en líneas generales tienen que ver con la fragilidad con la que han construido sus conocimientos gramaticales sobre el verbo. En ambos casos aparecen denominadores comunes, que nos permiten establecer algunas conclusiones de utilidad en la elaboración de una gramática pedagógica:

a) Los alumnos construyen las nociones a partir de los significados que observan en distintas situaciones de uso. De ahí que los acercamientos formales no sean significativos para ellos. Por tanto, en una gramática pedagógica, las nociones han de abordarse desde situaciones de uso, progresivamente de mayor complejidad, para evitar la fosilización del estereotipo que se observa en buena parte de los libros de texto.

b) El metalenguaje en muchos casos constituye una barrera para acercarse a los conceptos, ya que buena parte de los términos gramaticales son usos específicos de términos de empleo diario (sustantivos como *tiempo*, *modo*, *aspecto*, *persona*, *número* o adjetivos como *perfecto*, *imperfecto*, entre otros), lo que produce confusiones. En otros casos, son términos integrados en el vocabulario escolar sin una verdadera comprensión de la noción, por lo que resultan poco operativos cuando los estudiantes los necesitan para hablar sobre la lengua. Sin embargo, adquirido el concepto, el término es indispensable (como si fuera el último paso para acotar la noción). Por ello, consideramos que el metalenguaje es necesario para reflexionar sobre cómo funciona el sistema lingüístico. Ahora bien, no se puede empezar por la

introducción de los términos, como en muchas ocasiones ocurre en las aulas, sino por la comprensión de la noción y ello implica a menudo poder hablar de la lengua con un lenguaje común, ya que, como señala Milian (2005), la enseñanza de la gramática consiste establecer puentes entre el conocimiento intuitivo de la lengua y el conocimiento sistematizado sobre ella y sobre su uso. Si los estudiantes usan un metalenguaje que no comprenden, los términos resultan un obstáculo para la reflexión.

c) Las situaciones de interacción en aula resultan indispensables en una enseñanza de la gramática basada en la reflexión. Ambas investigaciones muestran que la interacción, entre iguales y con el profesor, es muy útil para desencadenar la reflexión sobre la lengua. Como señala Camps (2017: 24), “si no basamos la enseñanza de la gramática en la reflexión, será muy difícil que los alumnos puedan utilizar las definiciones cerradas para comprender cómo funcionan las formas de la lengua en el discurso”. Ahora bien, la interacción también tiene limitaciones. Cuando los estudiantes no tienen recursos suficientes (conocimientos previos, ayudas externas...) para resolverlo, el problema se convierte en un callejón sin salida, si no se acompaña de una acción del docente que les guíe en el proceso de sistematización. La comprensión de los conceptos abstractos necesita de un acompañamiento en el proceso de la reflexión a la sistematización.

d) La investigación didáctica muestra la importancia de tener en cuenta las estrategias y las dificultades de los alumnos en el aprendizaje gramatical (en un momento en que las nociones que se están adquiriendo, no están construidas). La enseñanza de la gramática no se puede plantear como un camino unidireccional desde las ciencias del lenguaje a la didáctica de la lengua. Las interacciones entre enseñanza (profesor), aprendizaje (estudiante) y transposición de contenidos muestra un proceso más complejo. De ahí las diferencias entre la gramática pedagógica y las gramáticas divulgativas, que comentábamos al principio.

## REFERENCIAS

- Barth, B-M. 2001. *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.
- Bosque, I. 1994. *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Bronckart, J-P. 1985. *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana: Unesco.
- Camps, A. 2000. Aprender gramática. In: A. Camps; M. Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 101-117.
- Camps, A. 2003. Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). *Papers de treball*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura: Universitat Autònoma de Barcelona, 1.

Camps, A. 2009. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*. **21(2)**: 199-214.

Camps, A. 2017. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. In: A. Camp; T. Ribas (coord.). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro, 19-31.

Camps, A.; Zayas, F. (coords.). 2006. *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.

Carrasco, A. 1999. El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*. In: I. Bosque; V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol.II). Madrid: Espasa, 3061-3128.

Casas, M. 2014. Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, 65-83. Monográfico 10.

Casas, M.; Durán, C.; Fontich, X. 2017. La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. [The construction of grammatical knowledge by students of primary and secondary education: some approaches to the learning of the verb]. *Caplletra*. **63**: 111-138.

Chartrand, S.G. 2003. Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*. **129**: 73-76.

Chevallard. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Cuenca, M.J.; Hilferty, J. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Durán, C. 2010. Parlem de l'adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. **52**: 91-111.

Durán, C. 2012a. El concepto de verbo de los alumnos de secundaria. Representación gramatical y actividad metalingüística. In: *Aula de Língua: Interação e reflexão*. Instituto Politécnico de Leiria / Universidade do Minho / Universidade de Aveiro: Leiria / Braga / Aveiro, 111-131. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18280>.

Durán, C. 2012b. El tractament del mode en els llibres de text. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. **5(2)**: 25-42.

Durán, C. 2013. *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/129184>.

Durán, C. 2015a. The notion of verb mood in students in compulsory secondary education. In: T. Ribas; X. Fontich; O. Guasch (eds.). *Grammar at school. Research of Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussels: Peter Lang, 173-202.

Durán, C. 2015b. La noción de modo verbal en alumnos de la secundaria obligatoria: concepciones y obstáculos. *Tejuelo*. **22**: 28-49.

Durán, C. 2017. Los conceptos de los estudiantes de secundaria sobre el subjuntivo. In: A. Camps; T. Ribas (coord.). *El verbo y cómo enseñarlo*. Barcelona: Octaedro, 80-91.

Fisher, C. 2004. La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. In: D. C. Vargas (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 383-393.

Fontich, X. 2006. *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.

Fontich, X. 2017. Enseñar gramática: cuando el para qué articula el qué y el cómo. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. **75**: 7-12.

Fontich, X.; Camps, A. 2014. Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*. Vol.29, **5**: 598-625.

Garitte, C. 2004. Les conditions du verbe: aspects cognitifs et développementaux. In: C. Vaguer; B. Lavieu (eds.). *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 19-32.

Grijelmo, A. 2006. *Gramática descomplicada del español*. Madrid: Taurus.

van Hiele, P. 1986. *Structure and Insight: A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press.

Lakoff, G. 1987. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.

Lemke, J. L. 1997. *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.

Locke, T. 2010. *Beyond the grammar wars*. New York: Routledge.

López García, A. 2005. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

Lusetti, M. 2008. Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches*. **48**: 105-135.

Martínez, A. 2010. El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto. In: T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 135-154.

Milian, M. 2005. Parlar per “fer gramàtica”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. **37**: 11-30.

Notario, G. 2001. Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. In: A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 181-193.

Pérez Saldanya, M. 2017. La lingüística del verbo: el objeto de enseñanza desde las perspectivas morfosintáctica, semántica y pragmática. In: A. Camps & T. Ribas (coords.). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro, 32-50.

Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española 2011. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rodríguez Gonzalo, C. 2013. L'apprentissage des temps verbaux en espagnol. Relations entre connaissances déclaratives et usage dans les textes. *Lidil*. **47**: 41-59.

Rodríguez Gonzalo, C. 2014a. Reflexive knowledge of the past tenses in Spanish. In: T. Ribas; X. Fontich; O. Guasch (eds.). *Grammar at school. Research of Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussels: Peter Lang, 227-234.

Rodríguez Gonzalo, C. 2014b. Enseñanza de gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y Textos*. **40**: 19-31.

Rodríguez-Gonzalo, C. 2015. A classroom intervention on Spanish grammar and writing: the use of the past tense with secondary school students. *Cultura y Educación*. **27(4)**: 879-898.

Rodríguez Gonzalo, C. 2017. ¿Para qué sirven los tiempos verbales del pasado? El conocimiento gramatical y el dominio expresivo en alumnos de Secundaria. In: A. Camps; T. Ribas (coord.). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro, 92-107.

Roubaud, M. N.; Touchard, Y. 2004. Vers la notion de verbe: De l'approche intuitive à la construction du savoir. In: C. Vargas (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 257-267.

Tisset, C. 2004. Un jour fut le verbe. In: C. Vaguer; B. Lavieu (eds.). *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 33-50.

Torralba, M. 2012. *La comprensió dels temps verbals a primària. Estudi descriptiu dels coneixements dels alumnes de quart i sisè sobre el verb com a codificador temporal*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/117021>.

Vigotski, L.S. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Weinrich, H. 1974. *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Zayas, F. 2011. El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. In: U. Ruiz (coord.). *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, 91-106.

# CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM PRÁTICAS DE REGULAÇÃO E DE AVALIAÇÃO: DO ENUNCIADO INSTRUCIONAL AO ITEM DE RESPOSTA<sup>1</sup>

**RESUMO:** No processo de ensino e de aprendizagem, o enunciado instrucional funciona como uma ferramenta mediadora e orientadora da atividade de ensinar. Por esta razão, as regras de codificação dos enunciados instrucionais devem ser bem conhecidas quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos. Sabendo que é uma das formas de os professores recolherem informação sobre a promoção da aprendizagem da escrita e o desempenho nos percursos dessas aprendizagens feitas pelos alunos, este trabalho tem por foco os enunciados instrucionais e a sua formulação para atividades de resposta extensa. Analisam-se exemplos de enunciados e reflete-se sobre a sua formulação na relação com o conhecimento linguístico que o professor deve possuir.

**PALAVRAS-CHAVE:** conhecimento linguístico do professor, ensino e aprendizagem da escrita, avaliação, enunciados instrucionais

**ABSTRACT:** In the process of teaching and learning, the instructional statement functions as a mediating and guiding tool for the teaching activity. For this reason, the coding rules for instructional statements should be clear to both teachers and students. Understanding that this is one of the means in which teachers can gather information – on the promotion of writing and

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte do projeto de pós-doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a Referência de Bolsa SFRH/BPD/111294/2015, desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade do Porto, que conta com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do financiamento atribuído ao respetivo Centro ao abrigo do Fundo de Reestruturação de Unidades 2016 – Refº. UID/LIN/0022/2016.

on the performance in the course of those learnings made by students –, this work focuses on instructional statements and their formulation for extensive answer activities. Examples of instructional statements are analyzed, and their formulation is reflected upon in relation to the linguistic knowledge that the teacher must possess.

**KEYWORDS:** teacher’s linguistic knowledge, teaching and learning of writing, assessment, instructional statements

### **1 - Apresentação da questão**

O ato de “avaliar”, segundo Neves & Ferreira, convoca uma quantidade de questões sobre a sua finalidade como “atingir objetivos? Medir? Verificar? Reportar? Descrever? Compreender? Formular juízos? Sustentar decisões? Fazer exames? Atribuir classificações? Melhorar? Registrar? Progredir? Seriar? Selecionar? Certificar? Aferir? Regular? Acompanhar? Classificar?” (2015: 23), tornando a sua definição complexa. A avaliação constitui, no processo de ensino e de aprendizagem, um dos grandes desafios deste processo quer na perspetiva dos professores, quer na perspetiva dos alunos. Na mediação da relação entre estes três polos distintos – avaliação, alunos e professores –, encontra-se o conhecimento: o que é ensinado, o que é aprendido e o que é avaliado. Para se efetivar este processo, são elaborados instrumentos constituídos por um conjunto de itens que enunciam, de forma clara, tarefas a realizar pelos respondentes (Neves & Ferreira 2015: 91). O item instrucional ou o enunciado instrucional que solicita a/uma resposta assume uma função mediadora na atividade de ensino e de aprendizagem por representar, assim, uma atividade de linguagem (Riestra 2010).

O texto instrucional constitui-se como uma das práticas escolares mais recorrentes e menos analisadas criticamente (Duarte *et al.* 2016). Os enunciados instrucionais estabelecem um eixo importante no processo ensino-aprendizagem da língua e, claro, de qualquer disciplina, contrastando esta situação com a pouca importância conferida a esta dimensão do discurso pedagógico. A análise da formulação de enunciados instrucionais, nas suas diferentes modalidades, permite recolher algumas considerações relativas às conceções dos docentes sobre a avaliação subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita, nomeadamente, dos itens de resposta extensa (Neves & Ferreira 2015), e sobre a orientação dada aos processos comunicativos em aula de itens/enunciados de avaliação ou itens/enunciados das atividades presentes em manuais.

### **2 - Enunciado instrucional e a prática de regulação e de avaliação**

Como já se referiu, o conceito de avaliação é de difícil definição; no entanto, independentemente das perspetivas que possam estar subjacentes

a este conceito, é consensual que na sua origem se considere que “avaliar pressupõe a existência de recolha de informação” (Neves & Ferreira 2015: 23), e especificamente no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, criam-se tarefas, atividades que permitem ao professor recolher informação sobre o nível de desempenho dos seus discentes nos diferentes conteúdos e, ao mesmo tempo, fornecem orientações ao professor sobre o seu desempenho e ajudam a (re) definir e (re)orientar a sua prática. Os enunciados instrucionais, que podem ser itens de seleção – escolha múltipla, associação, ordenação, verdadeiro/falso, completamento – ou itens de construção – completamento, resposta curta, resposta restrita, resposta extensa (Neves & Ferreira 2015: 91-92) –, efetivam a mediação entre os polos da relação construída: pela regulação/avaliação, pelos alunos e pelos professores.

Uma vez que os enunciados instrucionais possuem este valor no processo de ensino-aprendizagem, devem ser objeto de reflexão: até que ponto os professores relacionam a formulação dos enunciados instrucionais com a avaliação e até que ponto esses enunciados vão ao encontro das necessidades dos alunos na concretização das tarefas de escrita. Os itens instrucionais – presentes nos testes de avaliação, nos materiais trabalhados em aula ou nos manuais – constituem o nível metadiscursivo que mais implicações tem no contexto de sala de aula (Vieira de Castro 1995, 1998; Tormenta 2003). Tendo em conta o trabalho didático subjacente às atividades de escrita, no que se refere a confrontar os alunos com situações de produção neste domínio, pressupõe-se uma complexidade progressiva do processo de elaboração de textos. González, num trabalho que desenvolveu sobre a implicação dos enunciados instrucionais nas atividades de produção textual propostas em sala de aula, refere que os “diferentes modos de levar a cabo as tarefas de uma actividade intelectual devem ser accionados intencionalmente pelo sujeito mais competente e devem incidir numa actuação reflectiva por parte dos sujeitos em fase de desenvolvimento.” (2005: 184), potenciando a progressão na produção de textos. Os enunciados instrucionais fazem parte deste processo e são apenas um dos aspetos a ter em conta na criação de condições necessárias no momento de proporcionar atividades de escrita.

### **3 - Enunciado instrucional: uma questão de comunicação**

Neste trabalho, assume-se o foco nos enunciados instrucionais e na sua formulação para resposta extensa, que constituem uma das formas de os professores recolherem informação sobre a promoção da aprendizagem da escrita e o desempenho nos percursos dessas aprendizagens feitas pelos seus alunos. A função mediadora destas instruções (Riestra 2010) representa (um)a forma de comunicação, um ato de interação, entre o professor e o aluno, de onde resultará a regulação/avaliação. Os enunciados são aqui assumidos



como atos comunicativos, atos de interação, porque vão desencadear uma situação de comunicação, através da linguagem, entre professor e alunos. De acordo com os princípios da interação, esta troca comunicativa exige que se exerçam influências recíprocas entre os dois participantes: codificador/ produtor e decodificador/recetor (Kerbrat-Orecchioni 1990: 17). Esta perspetiva permite-nos afirmar que, a partir de uma abordagem histórico-cultural, a prática reguladora/avaliativa dos conhecimentos, no processo de ensino e de aprendizagem, assenta no aspeto dialógico e social da linguagem (Vygostsky 1998; Bakhtin 2003). O enunciado instrucional criado, uma atividade de linguagem (Bronckart 2003), funciona, neste processo, como uma ferramenta de intervenção da atividade de ensinar, fazendo com que o conhecimento linguístico do professor de português, necessário à produção desses enunciados instrucionais, tenha de se enquadrar numa base de interação adequada (van Dijk 2016) com o seu contexto natural e social, para se tornar eficaz. As marcas de interatividade possuem relevância no ato comunicativo uma vez que orientam o ato entre os interlocutores. Segundo Marcuschi, as marcas de interatividade atuam como operadores de orientação cognitiva, sugerindo perspetivas de interpretação preferencial por parte de quem escreve. Mais do que simples marcas estilísticas, são atos de fala (formas de ação) que fazem propostas, negociações, contratos e definem posicionamentos para uma relação intersubjetiva ou interação comunicativa mais eficaz (2001: 13). Concretizando esta relação intersubjetiva na situação de codificação e decodificação de uma instrução, existe um locutor – papel desempenhado pelos professores que “dizem/ escrevem” alguma coisa a/para alguém que é, no processo de ensino e de aprendizagem, configurado pelos alunos. O processamento textual, quer em termos de produção quer em termos de compreensão, vai depender sempre de uma interação entre produtor e interpretador (Koch 2002). No contexto de uso do enunciado instrucional, o que é produzido assume uma determinada forma e é configurado por escolhas linguísticas, com uma determinada intencionalidade: aperfeiçoar/verificar/testar/antecipar os conhecimentos que os alunos possuem ou devem possuir, num determinado contexto histórico-social – escola –, e a interlocução está revestida de determinadas condições – indicações programáticas – a que o aluno está/estará sujeito. Resumindo, a compreensão dos enunciados instrucionais está dependente de uma competência linguística e textual específica: quer seja da parte do locutor (que constrói o enunciado) – professor ou autor de manuais –, quer seja daqueles que têm de decodificar o enunciado: os interlocutores – os alunos.

Relativamente a este assunto do estudo dos instrumentos avaliativos/regulativos, Amor (1999) desenvolveu uma extensa e profunda análise

crítica e posicionamento próprio sobre a necessidade de uma competência linguística e textual específica na construção dos testes/provas de avaliação. Para esta autora:

Os instrumentos avaliativos postulam uma competência linguística e textual específica, por parte de professores e alunos, destinadores e destinatários de um tipo de textos altamente padronizado – os testes/provas de avaliação, cujas regras de codificação ambos devem dominar, no exercício dos seus distintos papéis, ainda que tais regras não cheguem a constituir, em si, objeto de estudo; a linguagem da avaliação constitui um subsistema da linguagem instrucional que também se pressupõe, de parte a parte, como adquirido, o que nem sempre se verifica.

Amor (1999: 27)

Tendo como princípio orientador as aprendizagens dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, fica claro que deve existir uma competência linguística partilhada entre o locutor e o interlocutor no que aos enunciados instrucionais diz respeito. No momento de regular as aprendizagens, a forma como se codifica e a sua conseqüente descodificação têm implicações na verificação das aprendizagens realizadas. A situação comunicativa representada pelo enunciado instrucional deve constituir-se por dados marcadamente objetivos, dados esses que devem ser (re)conhecidos pelos alunos, por serem resultantes de representações interiorizadas/apre(e)ndidas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e que os alunos mobilizam no decorrer do processo interativo, ou seja, no momento em que descodificam o enunciado instrucional para produzir o texto solicitado.

#### **4 - O enunciado instrucional e o conhecimento linguístico do professor de português**

Como qualquer profissão, o ensino requer que o seu profissional possua e construa um domínio relativo a um conjunto de conhecimentos específicos que a identifica, que a reconhece e que a destaca na sociedade pelo facto de possuir um conhecimento próprio, constituindo um grupo com características específicas. No caso do ensino, esse domínio de saberes, uma vez adquirido, passa por um processo de sistematização e, conseqüentemente, é transmitido a outros (Shulman 2004).

Roldão (2007) explicita razões para a necessidade de se observar de forma pormenorizada o conhecimento do professor:

A atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e

incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa.

(Roldão 2007: 97)

A evolução da sociedade foi criando exigências no que se refere à função de ensinar. Entre as transformações operadas na sociedade e a mudança daí originada na forma de encarar o processo de ensino e de aprendizagem, ocorre um processo inter-relacional que dá origem a novo(s) questionamento(s). O resultado é um desenvolvimento do conhecimento que seja capaz de dar respostas à realidade de cada momento presente na evolução. Surge a necessidade de relacionar o ato de ensinar com todo um conjunto de dimensões que fazem parte de cada momento da história e que se podem representar por questões como: O que ensinar?; Como ensinar?; A quem ensinar?; Com que finalidade ensinar?; Que recursos estão disponíveis para ensinar?; entre muitas outras. Partindo desta perspectiva, o conhecimento que o professor deve possuir deve estar relacionado com as questões anteriormente colocadas, constituindo o que Shulman considera como o *conhecimento do conteúdo* (Shulman 1987). Este não é o único conhecimento que o professor de língua materna deve deter; é, igualmente, necessário um conhecimento didático explícito, designado como o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (combinação entre o conteúdo e pedagogia)<sup>2</sup>.

O autor ressalva que, no que se refere aos professores, o PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) é o conhecimento exclusivo da classe profissional docente por constituir a capacidade de transformar, ou seja, a capacidade de transformação do conteúdo que vai permitir distinguir um professor de uma disciplina de um especialista dessa mesma disciplina. Esta diferença reside no facto de que a conceção de PCK, para Shulman, representa não só os conhecimentos das representações do conteúdo específico a ensinar, como também das estratégias instrucionais, por um lado, e da identificação e compreensão das dificuldades e fragilidades da aprendizagem dos alunos, por outro, bem como das conceções dos mesmos por um determinado conteúdo programático. Na esteira de Shulman (1987), Grossman (1990) adapta este modelo e considera que o PCK é o

---

<sup>2</sup> Para além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, aquele que nos vai interessar neste trabalho, Shulman (1987) destaca outras categorias necessárias à constituição do conhecimento do docente para ensinar: o *conhecimento curricular* (conhecimento relacionado com os programas e os meios disponíveis para o colocar em prática), o conhecimento pedagógico geral (aquele que se refere aos princípios e estratégias úteis para ensinar o conteúdo), o *conhecimento dos alunos* (as suas características e as suas capacidades), o conhecimento dos contextos educativos (o contexto de trabalho e o contexto social, cultural e económico envolvente da escola) e o *conhecimento dos fins educacionais* e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

conhecimento central constituído pelo conteúdo e pela forma como se ensina o conteúdo: conhecimento das capacidades de compreensão dos alunos, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais. É através do cruzamento entre o conhecimento especializado do conteúdo e do conhecimento pedagógico desse conteúdo que o professor produz os enunciados instrucionais.

O professor de português deve possuir um conhecimento especializado do conteúdo que ensina, o que lhe permite tornar esse conteúdo mais compreensível ao seu aluno. Este conhecimento especializado do conteúdo é, portanto, necessário apenas ao professor, que pretende que o outro (aluno) entenda verdadeiramente o que faz, como faz e por que razão o faz e não o execute meramente como um conjunto de procedimentos. Trata-se do conhecimento da língua especificamente relacionado com o ensino e não é utilizado noutros contextos que não o de ensino; é um conhecimento exclusivo do professor. A promoção do desenvolvimento e aperfeiçoamento em língua materna dos alunos, e assumindo o professor de português um papel de destaque na e para a aprendizagem dos mesmos, apenas poderá ser possível se o professor for, ele mesmo, detentor de um conhecimento sobre o assunto que lhe permita, posteriormente, preparar e implementar tarefas desafiadoras e possibilitadoras dessa promoção. No caso do professor de português, o conhecimento/saber do conteúdo – língua – é apenas uma das dimensões do conhecimento do professor de português, aquela que nos vai interessar no presente trabalho.

A tarefa de ensinar a ler e a produzir textos é uma tarefa complexa, que exige ao professor investimento e qualificação. Assim, ensinar a ler e escrever, levando o aluno a lidar com a escrita em diferentes contextos, nomeadamente os contextos escolares, requer o já referido conhecimento linguístico e conhecimento pedagógico. O professor de português, no que ao domínio da escrita – item de resposta extensa – diz respeito, deve prever um resultado: quando solicita um determinado produto textual, deve elaborar o enunciado instrucional de acordo com o resultado que procura que os seus alunos sejam capazes de produzir. Deve estar consciente da relação intrínseca entre esse produto final e o enunciado instrucional que o requer. O professor deve ter conhecimento das regras de codificação das instruções e da importância que a instrução tem no aluno no desencadeamento do processo que leva à realização da atividade de escrita. Também o aluno deve estar familiarizado com as regras e as condições de (des)codificação das instruções (Amor 1999). O enunciado instrucional desempenha um papel fundamental na planificação e orientação do texto a produzir, uma vez que esse enunciado deve orientar a produção escrita de determinado texto e especificar o contexto em que se insere (Atorresi 2005).

Os enunciados instrucionais possuem informações que são determinantes no momento da realização/concretização das tarefas solicitadas. A clareza da construção do enunciado e a pertinência das informações fornecidas contribuem para que o aluno, ao descodificar o que lê, tenha a possibilidade, segundo Dolz *et al.* (2011), de criar uma representação do modelo do produto final que tem de produzir. Ao conseguir construir uma representação desse quadro comunicativo, será mais fácil para o aluno assumir uma atitude enunciativa e com sentido na realização da tarefa, conseguindo dar resposta à questão “o que quero representar escrevendo este texto?”. Para representar mentalmente, ou por esquema, esse quadro comunicativo, o enunciado deve dar conta de informações de carácter pragmático-discursivo-textual que estão relacionadas com a função comunicativa da escrita. Neste processo, tornam-se importantes indicações como a dos papéis sociais (enunciador e coenunciador), da intencionalidade do ato de escrita (objetivo comunicativo) e do lugar social onde o texto produzido pode/poderá circular (instituição e lugar de circulação do texto). Estas informações tornam-se relevantes para uma eficaz planificação e consequente produção textual na obtenção de um objeto comunicativo coerente com o enunciado. Uma vez que estas informações são necessárias para a construção da posição enunciativa, elas devem fazer parte do enunciado instrucional para, assim, conduzirem o aluno na realização da(s) tarefa(s). No entanto, Amor chama a atenção para o facto de o nível microestrutural dos instrumentos avaliativos ser o nível onde os mecanismos da linguagem e da textualidade são mais visíveis e no qual, tradicionalmente, o construtor de instrumentos de avaliação investe mais, embora muitas vezes sem a disciplina e o suporte técnico necessários. (1999: 34).

#### **4.1 - Níveis de conhecimento linguístico requeridos na formulação dos enunciados instrucionais para a escrita**

Tendo em vista as aprendizagens dos alunos e a regulação e a avaliação que a partir delas se faz, como anteriormente se referiu, o conhecimento específico que o professor de português deverá possuir, relativamente às regras subjacentes à formulação dos enunciados instrucionais para o item de resposta extensa, pressupõe uma competência linguística de diferentes níveis: lexical, morfossintática, textual, discursivo-pragmática. Segundo Amor (1999), este conhecimento deverá existir por parte de quem formula as instruções e, simultaneamente, por parte dos alunos. Estes últimos devem estar familiarizados com este tipo de enunciado instrucional, contribuindo, assim, para a produção do discurso escrito. Os alunos só adquirem e desenvolvem este conhecimento se ele for transmitido e trabalhado em sala de aula.

Considerem-se, como exemplos, os seguintes enunciados instrucionais que nos servirão de base a este ponto do trabalho:

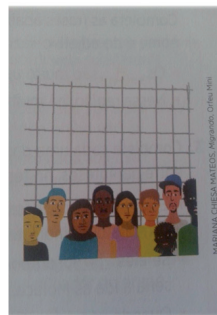
### Exemplo 1

*Escreve um texto no qual apresentes a tua opinião sobre o abandono de animais. Escreve os teus argumentos.*<sup>3</sup>

### Exemplo 2

*Escreve uma carta com 100 a 150 palavras dirigida a um amigo para o aconselhares relativamente à forma como deve comemorar uma época especial do ano.*<sup>4</sup>

### Exemplo 3



*Escreve um texto em que:*  
*Numa primeira parte, descrevas pormenorizadamente as imagens apresentadas;*  
*Numa segunda parte, estabeleças uma relação entre elas, justificando a tua opção.*  
*O teu texto deve ter um mínimo de 140 e um máximo de 200 palavras.*<sup>5</sup>

#### 4.1.1 - Nível lexical

O nível lexical é aquele que está mais diretamente relacionado com a área específica da(s) disciplina(s). No caso do português, nos itens de resposta extensa, tem-se como base de referência o léxico considerado normativo para o domínio da escrita. Na construção dos enunciados instrucionais, torna-se relevante recorrer a vocabulário que designe especificamente as operações

<sup>3</sup> Exemplo retirado de um teste diagnóstico de 9.º ano.

<sup>4</sup> Exemplo retirado de um teste de 9.º ano.

<sup>5</sup> Exemplo retirado do manual de 9.º ano *P9*, da Texto Editora.

cognitivas subjacentes às tarefas propostas aos alunos, como por exemplo: escrever, descrever, caracterizar, argumentar, expor, relacionar, redigir, desenvolver, produzir, entre outros. A utilização precisa destes verbos de comando (Bloom 1956/1996), em cada enunciado instrucional, de acordo com os objetivos da tarefa, contribui para tornar a solicitação expressa, por esse mesmo enunciado, mais objetiva e apropriada, levando os alunos a uma melhor compreensão e, conseqüentemente, eficaz concretização, situação que não parece ter sido bem conseguida no exemplo 3. Este enunciado instrucional convoca para a mesma tarefa um conjunto de operações do domínio cognitivo que vão do ato de descrever ao relacionar e argumentar, sem estar enquadradas por uma tipologia textual, o que cria um contexto de produção ambíguo, podendo dificultar a tarefa do aluno. No que se refere à dimensão do léxico específico da escrita – tipologias e gêneros – o enunciado instrucional não apresenta vocabulário específico, nomeadamente não identifica a tipologia ou o género de texto a produzir, não orientando, desta forma, o aluno na sua tarefa, como faz o exemplo 2 (“Escreve uma carta...”). É importante ter sempre em conta o conteúdo da tarefa, procurando usar uma terminologia que não seja redundante, inadequada, pouco relevante ou incoerente com a atividade a realizar, especialmente no que se refere a léxico da área da linguística textual, da análise do discurso e da pragmática. O exemplo 1, retirado de um teste diagnóstico de português, pela forma como está estruturado, poderá levar os alunos a tomar variadas opções como cenário de resposta relativamente ao tipo de texto a produzir, porque, na verdade, não é dada a indicação de uma tipologia textual que possa orientar o aluno na produção: num texto de opinião, um género argumentativo, apenas é enunciada a intencionalidade – dar opinião. A configuração textual que essa opinião pode assumir ficará ao critério do escritor/aluno, uma vez que “Escreve um texto...” pode assumir a forma de diferentes gêneros, desde que argumentativos.

#### **4.1.2 - Nível morfossintático**

O nível morfossintático está relacionado com a organização dos elementos que constituem o enunciado instrucional. A falta de clareza, o uso de uma ordem incorreta e a escassez de precisão na sua construção, claramente, afetam as construções gramaticais utilizadas. O enunciado instrucional deve ser produzido tendo a capacidade de transmitir a mensagem da forma mais objetiva possível. Este nível caracteriza-se, igualmente, pela forma como distribui os referentes lexicais e anafóricos, as repetições, as substituições lexicais e pronominais, para permitir a progressão e a gestão do conteúdo temático e uma melhor compreensão do mesmo. Os enunciados instrucionais devem estar produzidos sem ambigüidades e sem redundâncias para que o

aluno não encontre possíveis dificuldades ou obstáculos na interpretação/descodificação desses enunciados. Por exemplo, o enunciado instrucional 1 apresenta a repetição do verbo “escrever”. O aparecimento pela segunda vez do verbo “escrever” poderia ser substituído ou mesmo evitado, porque esse comando já está dado e assumido pelo aluno a partir do momento em que iniciou a leitura do item instrucional. A expressão “teus argumentos” apresenta-se como redundante, uma vez que, ao formular e apresentar a sua opinião, o aluno estará a construir argumentos. Ainda no exemplo 1, o uso da modalidade deôntica expressa em “como deve comemorar” pode causar ambiguidade na compreensão do enunciado instrucional, na medida em que o locutor poderá sentir que está a agir perante o seu interlocutor “amigo”, impondo/obrigando-o a cumprir uma situação expressa no texto escrito: escrevendo uma carta com uma moldura de texto prescritivo, perdendo-se a intencionalidade comunicacional da carta. Para além disso, é necessário que o aluno tenha um conhecimento formado sobre como comemorar uma qualquer festa/época especial do ano para que não se iniba relativamente ao ato de escrita pelo leque de possibilidades que oferece a expressão “época especial”. Poder-se-á contar com o pacto comunicacional existente entre o professor e o aluno para completar a informação, caso esta atividade seja uma proposta de sala de aula; no entanto, este exemplo foi retirado de um teste de avaliação.

#### **4.1.3 - Nível textual**

Não se pode esquecer que o enunciado instrucional possui as mesmas propriedades que um texto de maior extensão (Amor 1999). A sua produção implica, assim, uma dimensão textual e um conjunto de implicações. O nível textual do enunciado instrucional pressupõe coerência semântica e coesão. Estes são fatores que muitas vezes são negligenciados na formulação e, conseqüentemente, interferem na compreensão dos enunciados instrucionais e, por sua vez, nos resultados. Na formulação dos enunciados instrucionais, torna-se importante a coerência, na medida em que é necessário não incluir elementos semânticos que sejam contraditórios em relação ao conteúdo temático introduzido, para não desviar a atenção do aluno do objetivo principal da tarefa; como refere Amor, há um “grau de previsibilidade mínimo que um texto deve satisfazer, em termos de funcionamento da língua e de lógica do mundo/do saber, sem o qual o texto se arriscaria a perder coerência.” (1999: 33). A expressão “aconselhares relativamente à forma como deve comemorar uma época festiva”, do exemplo 2, que solicita a escrita de uma carta, exige uma relação entre o conhecimento que o aluno possui e o conhecimento do mundo solicitado, que, caso não exista, pode interferir na relação entre estes e a previsibilidade que se espera que o aluno consiga na escrita/produção do seu



texto. Neste âmbito, o estudo das unidades linguísticas transcende os limites da oração. Várias são as formas de levar os alunos a aproximarem-se do produto texto, numa perspetiva de processamento da informação de planificação, com as sequências prototípicas e sua compreensão e ordenação. Falamos de níveis de macroestrutura e superestrutura do esquema organizativo dos textos, que, fazendo parte do enunciado, constituem um auxílio nos processos de produção textual, dimensão não conseguida no exemplo 3. Este exemplo 3 revela-se um enunciado instrucional ambíguo pela quantidade de comandos e de informação que solicita ao aluno gerir numa mesma tarefa: “descrever”, “estabelecer relação” e “justificação”. Pode aqui encontrar-se uma tentativa de orientar o aluno na sua tarefa recorrendo às sequências textuais de Adam (1992), e aqui estaremos no nível da textualidade, no entanto, esta estruturação pode levar o aluno a compor o seu texto como se se tratasse de partes autónomas e não uma unidade com relações entre os diferentes períodos e parágrafos. Ou seja, a nível de tessitura textual, pode perder-se a coesão e até a coerência. Recorde-se que, quanto mais vaga e confusa se apresenta a instrução, mais dificuldade o aluno terá em realizar mentalmente um modelo do produto que deverá ser capaz de elaborar, faltando, assim, pragmaticamente, informação que lhe permita entender a intencionalidade da/desta tarefa de escrita.

#### **4.1.4 - Nível discursivo-pragmático**

Concomitante com o nível discursivo, encontra-se o nível pragmático que o enunciado instrucional deve possuir para desempenhar a sua função reguladora/avaliativa. O género como objeto comunicativo, constituído por enunciados, possui um significado literal ou proposicional, uma dimensão intencional que tem consequências na audiência: a relevância do que se transmite, a forma como o outro pode cooperar no ato comunicativo, o princípio de cortesia subjacente ao modo como se transmite a mensagem. Isto é, o objetivo do enunciado instrucional varia em relação ao objetivo proposto por quem o formula.

A observação dos enunciados instrucionais destinados à produção escrita revela que as informações dadas por estas instruções não se devem limitar ao caráter gramatical, possuindo também uma dimensão discursiva. No que se refere ao nível discursivo, é necessário compreender que o enunciado se apresenta de forma linear, no entanto, “conlleva a que sea necesaria una configuración externa que arme los contenidos, su ordenación y su organización” (Calsamiglia & Tusón 2008: 85). O enunciado, enquanto objeto comunicativo, vai criar um contexto ao aluno que lhe permitirá configurar e relacionar os elementos necessários à realização da tarefa. Esta contextualização do produto a escrever deve ser indicada, por exemplo, pela

identificação do género alvo de aprendizagem ou de avaliação, como no exemplo 2, géneros esses que correspondem a cada esfera de conhecimento e de atividade humana (Bronckart 2003) e que devem ser do conhecimento do aluno, para que aconteça a cooperação na comunicação, correspondendo às expectativas do aluno. A indicação do género permite ao discente contextualizar a sua atividade e enquadrá-la numa situação espaciotemporal definida. Esta condição permite-lhe tomar decisões relativamente às escolhas linguísticas que terá de fazer para, assim, mostrar o seu desempenho. As condições necessárias do momento de produção dizem respeito ao contexto em que é produzido, ainda que esse contexto seja o escolar (Schneuwly & Dolz 2004). De acordo com Maingueneau, a este aspeto estão associados alguns constituintes que se “articulam de maneira estável por meio de instituições de linguagem definidas em termos de contratos verbais ou de géneros de discurso” (Maingueneau 1997: 27), e são eles: os participantes do discurso, o seu enquadramento espaciotemporal e os seus objetivos/finalidades. No que respeita ao contexto físico, temos o lugar de produção (espaço físico em que o texto é produzido), o momento de produção (tempo em que o texto é produzido), o enunciador (aquele que produz o texto) e o coenunciador (aquele a quem se destina o texto, no entanto, fisicamente presente apenas na oralidade, ausente fisicamente no momento da escrita). O exemplo 2, retirado de um teste de avaliação de 9.º ano, apresenta explicitamente os aspetos discursivos que estão intrinsecamente indicados pelo género a ser produzido, que é identificado. O género epistolar exige a definição dos papéis de locutor e interlocutor para que a sua função se possa cumprir. Desta forma, está criado, assim, o contexto da situação de comunicação exigido e que vai possibilitar ao aluno enquadrar o seu registo de língua, escrito, num registo familiar “dirigida a um amigo”. No entanto, no que se refere à intencionalidade, à finalidade de escrita da carta, ao contrário do enunciado instrucional do exemplo 1, o objetivo proposto é ambíguo, uma vez que não é contextualizado temporalmente. A expressão “comemorar uma época especial do ano” é vaga, podendo referir-se a uma festividade qualquer, estando dependente do momento em que foi aplicado o teste. A análise deste enunciado coloca questões como: não seria possível concretizar essa/uma época especial? Se este enunciado instrucional 2 pertencesse a um manual, compreender-se-ia que a atividade pudesse ser realizada em qualquer momento do ano letivo e, portanto, o professor poderia fornecer as indicações em falta, ajustando à(s) época(s). O facto de aparecer num teste altera completamente esta possibilidade. Perante a descodificação deste enunciado instrucional, a liberdade que é dada ao aluno para tomar decisões pode constituir um obstáculo no momento da produção textual e, conseqüentemente, no momento da avaliação. O enunciado não oferece

orientações precisas ao aluno. Perante enunciados instrucionais como este, como se podem prever critérios de classificação/avaliação da competência de escrita mediante a diversidade de possibilidades que o enunciado instrucional permite? A pouca orientação do enunciado instrucional abre a possibilidade de o aluno se questionar sobre: por que razão teria de o aconselhar? O seu amigo não partilha a mesma cultura? Que amigo é este? Neste exemplo, o enunciado instrucional poderia possuir mais informações relativas à dimensão discursiva e, desta forma, levar o aluno a compreender a razão da escrita da sua carta.

No exemplo 1, não é possível especificar os aspetos-chave para conduzir o aluno no processo de escrita: desconhece(m)-se o(s) destinatário(s), quem vai ler este texto, bem como a situação discursiva que enquadra este ato comunicativo, que ajudaria o aluno a tomar decisões a nível lexical, morfossintático e de estrutura textual. Dependendo de quem é o destinatário ou o contexto – situação de comunicação, intencionalidade – que enquadra o texto, assim se fazem escolhas relativas a um registo mais formal ou menos formal, uma maior ou menor necessidade de utilizar a/determinada modalidade discursiva, uma vez que se fala de expressar opiniões. Os aspetos referentes à situação de comunicação devem ser tidos em conta na formulação dos enunciados para que não constituam um aspeto problemático quer a partir da sua formulação, por parte de quem os constrói (professor), quer a nível da compreensão, por parte dos alunos, e possibilitar ao professor ter uma verdadeira ideia das competências dos alunos no momento de diagnose/avaliação. Ainda que o enunciado do exemplo 1 preveja a escrita de um texto argumentativo através da expressão “escreve os teus argumentos”, essa informação não é dada de forma explícita, com clareza. Esta formulação possui orientações vagas, o que pode ter como resultado a possibilidade de cada aluno fazer uma interpretação diferente, dando origem a produtos/objetos textuais diferentes. Os resultados a obter podem não estar previstos nos critérios de classificação/correção do professor. Lembre-se que, no exame final de 9.º ano, nos critérios de correção/classificação, no que se refere à resposta extensa, um dos parâmetros a avaliar é o parâmetro A, designado “Tema e Tipologia”, onde se prevê que o aluno seja capaz de reconhecer a tipologia textual e as respetivas características.

No exemplo 3, também os aspetos discursivos não foram bem conseguidos, uma vez que, para além da falta de intencionalidade do texto, também as coordenadas comunicativas que permitem (re)criar o/um contexto de produção estão omissas, não se encontrando referidos nem o(s) recetor(es), nem o lugar de circulação do texto. A representação da situação comunicativa deveria contribuir para (re)criar a cena enunciativa e, assim, ajudar o aluno a definir o seu papel enquanto enunciador do discurso a produzir. A necessidade das

coordenadas para a configuração da situação comunicativa está relacionada com o facto de esta contribuir para a construção de um determinado modelo mental de conduta discursiva que influencia quer o comportamento dos intervenientes, quer o resultado, ou seja, como referem Pasquier e Dolz, “Não se trata, pois, de «compor» um texto a partir de elementos simples conhecidos, mas de «produzir» um texto como resposta a uma situação de comunicação complexa, recorrendo a múltiplos instrumentos e estratégias.” (1996: 36).

Todos estes níveis linguísticos concorrem na construção do enunciado instrucional e entram em jogo no momento em que os alunos enfrentam a tarefa de compreender o enunciado e, consequentemente, de o empreender através do cumprimento da atividade solicitada por esse mesmo enunciado.

### **5 - Algumas considerações**

Estas observações assumem uma maior relevância quando se tem de verificar/avaliar os diferentes aspetos da produção que serão premiados com um resultado. O enunciado instrucional deve incluir explicitamente todos os aspetos necessários à situação de comunicação se não se quiser incorrer em situações de injustiça no momento da avaliação. Alguns enunciados instrucionais dificilmente ajudam o aluno a organizar os seus escritos de forma coesa e coerente e, assim, mostrar o seu conhecimento no que se refere ao domínio da escrita e do conhecimento linguístico que a mesma exige. Significa, então, que, na avaliação desses exercícios, seja no decurso da sala de aula ou em momentos específicos de avaliação, o professor terá de ser bastante flexível nas diferentes possibilidades que certamente vão ser apresentadas como resultado final.

Tendo em conta que os enunciados instrucionais fazem parte do discurso instrucional, é importante destacar que a sua produção tem o objetivo de levar o interlocutor, o aluno, através da interação, a executar uma ação determinada em atividades de sala de aula e em contexto regulador e avaliativo. Este é um discurso que pretende regular a atividade do interlocutor, do processo à ação, que é prática e mental. Isto indica que o item deve estar formulado/deve formular-se com precisão e clareza para que a tarefa solicitada seja executada de forma coesa e coerente.

Num primeiro momento, o aluno assume-se como leitor desse enunciado instrucional e, a partir das informações que encontra, tem uma participação ativa na construção do sentido por meio da mobilização do contexto a partir de pistas e sinalizações que o enunciado instrucional lhe oferece. Essa participação é tanto mais ativa e efetiva consoante as informações que estejam ao seu dispor. Da primeira fase, concomitantemente, nasce uma segunda fase do processo: papel de produtor, onde revela o nível de

compreensão. A partir da compreensão do enunciado instrucional, o aluno tem de conseguir projetar o objeto textual requerido e concretizá-lo através da escrita. O aluno produtor desenvolve assim um “projeto” de (como) dizer.

Cumprir referir que, nos estudos de apreensão do sentido dos enunciados, não se pode colocar de lado a questão dos diversos níveis de significação que cada texto possui. Por outras palavras, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais subtis, diretamente ligadas à intencionalidade do emissor (Koch 2002: 160). Isso implica dizer que as interações verbais instrucionais não ocorrem fora de um contexto socio-histórico – a aula – e, sendo assim, a compreensão de enunciados exige do interlocutor não apenas uma compreensão semântica, mas uma análise do contexto do item/enunciado de instrução. É verdade que os enunciados instrucionais fazem parte do pacto comunicacional entre professores e alunos em situação de ensino e aprendizagem e que, portanto, o conhecimento do professor pode colmatar; no entanto, nem sempre estes enunciados são mediados pelo professor, sendo disso exemplo os enunciados 1 e 2 retirados de provas.

As últimas palavras são destinadas ao professor que usa o enunciado instrucional para também refletir sobre a sua prática, voltando a referir que se pretende que o conhecimento do professor se afirme por um “saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.” (Roldão 2007: 102). Uma vez que, como referido inicialmente, o enunciado instrucional também permite (re)definir e (re)orientar a sua prática, tomando como exemplos estes enunciados, que tipo de reflexão poderá um professor fazer sobre a (sua) prática?<sup>6</sup>

## REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. 1992. *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Amor, E. 1996. *Didática do Português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. 1999. A dimensão linguística dos instrumentos de avaliação. In P. F. Pinto (org.). *Português. Propostas para o futuro. 3. Avaliação*. Lisboa: APP, 27-40.
- Atorresi, A. 2005. Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*. (10): 4-14.
- Bakhtin, M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

---

<sup>6</sup> Agradeço aos revisores anónimos os pertinentes comentários que me permitiram apurar a versão final deste texto.

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. 1956/1996. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.

Bronckart, J. P. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. 2003. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Castro, R. V. 1998. A leitura e a escrita em contexto escolar. In: R. V. de Castro; M. de L. Dionísio (orgs.). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, 39-54.

Castro, R. V. 1995. *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Charaudeau, P.; Maingueneau, D. 2008. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto.

Dolz, J.; Gagnon, R.; Decâncio, F. 2011. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras.

Duarte, I. M.; Rodrigues, S. V.; Machado, A.; Guedes, M. M.; Toriz, H. 2016. A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. In: J. A. B. Carvalho; M. de L. Dionísio; E. de C. Mesquita; J. Cunha; A. Arqueiro (orgs.). *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa e do V Fórum Ibero-Americano de Literacias (V SIELP-FIAL)*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, 219-232). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>.

González, I. A. 2005. *Instruções de Escrita. Direções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: DGIDC. ME.

Grossman, P. 1990. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les Interactions Verbales I – Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin.

Koch, I. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Maingueneau, D. 1997. *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva. 1.<sup>a</sup> edição.

Marcuschi, L. A. 2001. *Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita*. Texto policopiado (inédito), 1-14.

Marcuschi, L. A. 2008. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Neves, A.; Ferreira, A. 2015. *Avaliar é preciso? Guia Prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.

Pasquier, A.; Dolz, J. 1996. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*. 2: 31-41.

Riestra, D. 2002. Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *RIILL - Revista del*

*Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas.* **15**: 54-68.

Riestra, D. 2010. Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. In: *Enunciación.* **1(15)**: 173-181.

Roldão, M. C. 2005. Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: L. Alonso; M. C. Roldão (Orgs.). *Ser professor de 1.º ciclo – Construindo a profissão.* Braga: CESC/Almedina, 13-26.

Roldão, M. C. 2007. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação.* **34(12)**: 94-103.

Schneuwly, B.; Dolz, J. 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas: Mercado das Letras.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review.* **1(57)**:1-22.

Shulman, L. S. 2004. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: L.S. Shulman. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach.* San Francisco: Jossey-Bass, 364-381.

Tormenta, J. R. 2003. Manuais escolares de língua portuguesa. Como conciliá-los com a Reorganização Curricular? In: C. Mello (org.). *Didáctica das línguas e das literaturas em Portugal. Contextos de Emergência, Condições de existência e modos de desenvolvimento.* Coimbra: Pé de Página, 257-261.

Van Dijk, T. 2016. *Discurso y conocimiento.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Van Dijk, T. 2010. *Cognição, discurso e interação.* São Paulo: Editora Contexto.

Vygotsky, L. S. 1998. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes. 2.ª edição.

# TIPOS DE DISCURSO E GÊNEROS: PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA INTEGRADA DE DUAS CLASSIFICAÇÕES TEXTUAIS

**RESUMO:** Nos últimos anos, deu-se um significativo desenvolvimento no âmbito dos estudos sobre os gêneros (Adam & Heidmann 2007, Swales 2004, Maingueneau 2014). Consequentemente, os Programas e Metas Curriculares da disciplina de Português do Ensino Básico e Secundário concedem já um lugar central aos gêneros no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo do artigo consiste em fundamentar e sistematizar um conjunto de ideias centrais acerca deste tema, para que os docentes de Português dos diversos ciclos de ensino procedam ao aproveitamento didático de algumas teorizações. É proposta uma abordagem didática dos gêneros em que se articula uma classificação em tipos de discurso (jornalístico, literário, etc.) com a classificação em gêneros (notícia, editorial; romance, conto; etc.). Parte-se, portanto, da caracterização das situações de comunicação em que os textos ocorrem para a explicitação das propriedades especificamente textuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** classificações textuais, comunidade discursiva, tipos de discurso, gêneros, propriedades externas/internas

**ABSTRACT:** In recent years, several relevant studies have been published in the field of text classification, particularly on genre studies (Adam & Heidmann 2007, Swales 2004, Maingueneau 2014). As a result, in the official documents that present the syllabus and the learning goals of Portuguese in Elementary and Secondary Education, genre is granted a central position.

The main goal of this paper is to present and justify a set of central ideas on text classifications that may enable elementary and secondary teachers of Portuguese to adapt and to use them in the classroom. It proposes a didactic



genre approach that combines two distinct text classifications – discourse types (journalistic, literary, etc.) and genres (news, editorial; novel, short story; etc.). Thus, it is argued that a genre didactic approach should start by characterizing the communicative situations in which texts occur and only then it should focus on describing the texts’ internal properties.

**KEYWORDS:** text typologies, discourse community, discourse types, genres, external/internal properties

## 1 - Introdução

Nas últimas décadas, o conceito de gênero deixou de estar reservado às áreas da teoria e análise literárias, tendo passado a ocupar um lugar central no âmbito de diversos campos disciplinares que elegem o texto como objeto de estudo. Ganhou, por isso, uma relevância crescente que se refletiu, primeiro, na investigação linguística e, depois, em contexto acadêmico e escolar. No domínio da investigação, as reflexões precursoras de Bakhtin (1986) influenciaram autores situados em teorizações como o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997), em disciplinas como a Linguística Textual (Adam 2011, Adam & Heidmann 2007) e a escola francesa de Análise do Discurso (Maingueneau 2014), e em áreas de investigação como o Inglês para Fins Acadêmicos (Swales 1990, 2004) e os Estudos Retóricos dos Gêneros (Miller 1984, Devitt 2004) – áreas que são frequentemente subsumidas sob a designação de *Genre Studies*.

No contexto escolar nacional, os mais recentes documentos que prescrevem os conteúdos a lecionar na disciplina de Português do ensino básico e secundário refletem a posição central que as classificações textuais ocupam na investigação linguística, e conferem um lugar proeminente ao gênero enquanto conceito estruturante dos programas e das metas curriculares, nos domínios da compreensão e da expressão (quer oral, quer escrita). Tal observa-se, em particular, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et alii* 2014), documento em que a designação “gênero” (referindo-se a gênero textual ou discursivo, e não à categoria morfossintática):

- ocorre 16 vezes na Introdução, que contém pouco mais de 5 páginas (cf. Buescu *et alii* 2014: 5-10);
- ocorre em 5 dos 9 objetivos gerais (cf. Buescu *et alii* 2014: 11);
- estrutura os conteúdos incluídos nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita (cf. Buescu *et alii* 2014: 12-13, 17-19, 23-24, 34)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Uma vez que o conceito de gênero foi concebido e tem uma aplicação generalizada na área dos estudos literários, é curioso constatar que essa designação não ocorre no programa de Português em articulação com os conteúdos do domínio da educação literária (cf. Buescu *et alii* 2014: 12-28). Só na parte do documento correspondente às metas curriculares, o conceito de gênero surge associado a textos literários (cf. Buescu *et alii* 2014: 47, 51, 55).

Dada a centralidade que é atualmente conferida a este conceito em contexto didático, justifica-se refletir acerca de alguns aspetos importantes relacionados com as classificações textuais, em geral, e com os gêneros, em particular. Assim, entre os objetivos principais desta reflexão, contam-se definir e caracterizar o conceito de gênero, evidenciando as propriedades internas que permitem identificar os textos de um dado gênero e distingui-los de outros. Acresce que é relevante alargar a caracterização dos gêneros a dimensões externas aos textos<sup>2</sup>.

Nesse sentido, a tese principal do artigo pode ser formulada da seguinte maneira: há evidentes vantagens teóricas e didáticas em estudar os **gêneros** de forma articulada com uma classificação em **tipos de discurso** que permita, por um lado, conceber e refletir sobre os textos enquanto objetos que são inevitavelmente influenciados por condicionalismos específicos da situação de comunicação, e, por outro lado, evidenciar que os textos podem ser perspetivados, não de maneira avulsa e atomista, mas de forma ordenada e sistemática no contexto da sala de aula.

Para demonstrar a validade desta tese, o artigo apresenta uma estrutura que contempla os seguintes passos: em primeiro lugar, será definido e caracterizado o conceito de texto; depois, serão apresentadas reflexões sobre a atividade de classificar textos, sendo indicadas algumas classificações textuais propostas e adotadas em diversas áreas de investigação linguística. Incidindo a atenção nas classificações em gêneros (Adam & Heidmann 2007, Swales 1990, 2004) e em tipos de discurso (Maingueneau 2014), argumentar-se-á, por fim, em favor da ideia segundo a qual uma abordagem didática integrada dessas duas classificações textuais permite articular, de forma metódica e conseqüente, o estudo das propriedades internas e das propriedades externas dos textos de gêneros contemplados nos programas de português.

A escolha deste percurso é suscitada, em grande medida, pelo destaque conferido aos conceitos de texto e de gênero no *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*:

[...] o Programa articula-se em torno de duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de texto complexo e respetivos parâmetros [...]; ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de *gênero*, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios.

Buescu *et alii* (2014: 5)

---

<sup>2</sup> As propriedades internas (como os temas abordados, a estrutura textual e aspetos estilísticos) são diretamente observáveis nos textos, enquanto as propriedades externas (que dizem respeito a aspetos da situação de comunicação que se refletem nos textos) necessitam de ser recuperadas ou reconstituídas pelo docente ou pelo investigador.

Acresce que, de acordo com o mesmo documento, «Oralidade, Leitura e Escrita são, assim, entendidas e valorizadas como formas de intervenção e de socialização» (Buescu *et alii* 2014: 8), constatação que convida a refletir, não apenas sobre as propriedades que os textos dos gêneros estudados evidenciam, mas também acerca das situações de comunicação em que eles são produzidos e em que circulam (Bronckart 1997).

## 2 – O conceito de texto

A primeira propriedade que merece ser destacada quando se pretende caracterizar o conceito de **texto** é que ele, sendo composto por signos linguísticos, **i)** constitui um produto verbal. Por vezes, diz-se, de modo figurado ou não-literar, que se pode “ler” uma pintura ou uma escultura ou qualquer outro objeto. Todavia, em rigor, pode-se “analisar” e “interpretar” uma pintura ou uma escultura, mas elas não podem ser lidas da mesma maneira que se lê um texto, dado que existem e se manifestam de modos diferentes, pois são compostas por outros materiais que não a linguagem verbal. A especificidade de um texto relativamente a outras formas de expressão e comunicação (artísticas ou não) decorre de ele integrar signos linguísticos.

Note-se que, com o crescente desenvolvimento tecnológico, multiplicam-se os suportes em que os textos são produzidos e em que circulam, abrindo possibilidades cada vez mais complexas de produção textual e de interação verbal. Por isso, muitos textos incluem, além de signos linguísticos, meios audiovisuais: trata-se, nesses casos, de textos multimodais. Assim, na perspetiva que se assume neste artigo (e que parece ser atualmente consensual no âmbito da Linguística), cada texto é constituído por signos linguísticos ou, pelo menos, o objeto em causa tem de incluir signos linguísticos para que seja considerado um texto.

Uma segunda propriedade decorre do facto de **ii)** cada texto ser produzido numa situação de comunicação singular. As situações de comunicação podem ser caracterizadas a vários níveis, considerando fatores como o tempo e o espaço<sup>3</sup> em que os textos ocorrem, a relação socioprofissional que existe entre os interlocutores e os objetivos que pretendem atingir com os textos, entre outros fatores possíveis. Acresce que **iii)** cada texto circula em suporte oral ou escrito. Assim, considera-se texto quer a versão escrita, quer a versão oralizada de um texto noticioso que um jornalista apresenta no telejornal.

---

<sup>3</sup> Por espaço, deve entender-se não apenas o espaço físico ou geográfico, mas também o espaço social, histórico e cultural em que cada texto é produzido. Por exemplo, a área de atividade socioprofissional em que um texto ocorre (política, jornalismo, investigação científica, religião, justiça, etc.) é um fator relevante que condiciona decisivamente as propriedades dos textos produzidos.

Além disso, **iv)** cada texto é produzido por um ou mais locutores, o que significa que tanto uma carta que se escreve como uma conversa que se tem ao telemóvel são, de igual modo, textos. Por outro lado, **v)** cada texto possui uma extensão indeterminada: o recado afixado à porta de um estabelecimento comercial anunciando “volto já” é um texto, tal como o romance *Os Maias*, de Eça de Queirós<sup>4</sup>. Tal constatação reenvia para a propriedade seguinte, que é decisiva para a caracterização deste conceito: **vi)** cada texto forma uma unidade semântica, um “todo de significado”. Constituir uma unidade semântica é o que distingue um texto de um amontoado desconexo de palavras e de frases. Para ser “um todo de significado”, cada texto caracteriza-se geralmente pela coesão e pela coerência.

Por fim, e numa perspetiva que incide sobre o que se pode fazer com a linguagem verbal, **vii)** cada texto configura uma unidade pragmática, o que equivale a dizer que concretiza um ato de fala (ou mais do que um), como asserir, ordenar, agradecer, pedir desculpa, prometer, entre muitos outros possíveis.

A partir desta breve caracterização do objeto texto, torna-se evidente que ele congrega diferentes dimensões que se influenciam reciprocamente e que, para o perspetivar de forma global, é necessário tomar em consideração todas essas dimensões (externas e internas), como adiante será sublinhado.

Na secção seguinte, refletir-se-á acerca da atividade de classificar os objetos verbais.

### 3 – Classificar textos

Qualquer classificação constitui uma tentativa de conferir ordem a um conjunto de objetos ou entidades que, de outra forma, seriam concebidos de maneira desorganizada, assistemática e avulsa. Classificar textos é, portanto, uma atividade que tem como objetivo geral primário “arrumar” em classes a numerosa e heteróclita massa de produções verbais. As vantagens são múltiplas e decisivas para os sujeitos falantes, quer porque permite processar a informação de modo mais eficiente, quer porque ajuda a produzir textos mais adequados à situação em que se está, quer ainda porque contribui para que se perspetive as produções verbais de forma organizada, entre outros proveitos relevantes.

Para melhor se compreender em que consiste a atividade de classificar textos, deve ser salientado que ela incide sobre objetos que podem ser concebidos e analisados segundo diversas dimensões, subsumíveis em

---

<sup>4</sup> Note-se que não se está a defender a ideia segundo a qual se trata de textos com a mesma importância estética, social, histórica ou cultural, mas, simplesmente, que, de acordo com a perspetiva adotada, são dois exemplos de textos.

dimensões externas e dimensões internas. As dimensões externas dizem respeito a propriedades não diretamente observáveis nos textos, mas que são específicas da situação de comunicação em que cada texto é produzido. Essas propriedades dizem respeito, por exemplo, ao tempo e ao espaço em que eles circulam, à área de atividade socioprofissional no seio da qual os textos são produzidos, aos papéis socioprofissionais dos interlocutores e aos objetivos que se pretende atingir com os textos. As dimensões internas correspondem às propriedades que podem ser identificadas diretamente no objeto texto, como os temas abordados, a distribuição dos conteúdos, opções de natureza estilística (sobretudo lexical e sintática) ou o suporte material em que o texto circula. Deve ser sublinhado, contudo, que a distinção entre propriedades externas e propriedades internas não configura uma dicotomia, ou seja, os dois termos não se opõem de forma discreta<sup>5</sup>.

Quando se procura classificar um dado texto, foca-se a atenção numa propriedade (ou em mais do que uma) dessas dimensões e abstrai-se de outras que não são consideradas para a finalidade em vista. Assim, numa primeira formulação, pode-se definir esta atividade da seguinte maneira: **classificar textos** consiste em tomar em consideração uma ou mais propriedades que eles evidenciam e em integrá-los em classes previamente estabelecidas.

Aproximam-se textos singulares quando dois textos distintos são integrados numa mesma classe, e afastam-se dois textos quando eles são inseridos em classes diferentes. Como resultado, confere-se alguma ordem, sistematicidade e previsibilidade a um conjunto heterogêneo de entidades.

Por exemplo, *Os Maias*, de Eça de Queirós, e *o Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, são dois textos muito diferentes, mas, quanto ao gênero, são ambos consensualmente classificados como romances. Note-se que se trata de dois textos singulares, porque manifestam propriedades bem distintas a nível dos conteúdos neles incluídos: quanto aos temas abordados e ao desenrolar das intrigas; quanto às personagens que protagonizam as duas narrativas; quanto ao tempo e ao espaço em que decorrem os eventos narrados; etc. Assim, estas diferenças não são consideradas quando se inserem os dois textos numa mesma classe: a dos romances.

Que propriedades são, então, tomadas em consideração? Trata-se, em ambos os casos, de textos literários em prosa e predominantemente narrativos (embora incluam também abundantes sequências de tipo descritivo e

---

<sup>5</sup> Dado que as propriedades externas de um texto não são nele diretamente atestadas, mas inferíveis com base nas suas propriedades internas, a área de atividade e o estatuto socioprofissional, assim como os objetivos que com cada texto se pretende atingir, são recuperáveis a partir de elementos textuais, como a estrutura (segmentação em capítulos, em artigos, em entradas lexicais, etc.), a seleção de constituintes (formas de tratamento, marcadores discursivos, seleção lexical mais ou menos cuidada, etc.), os temas abordados (reais ou ficcionados, etc.), o suporte em que o texto é produzido (oralidade ou escrita; suporte papel ou digital) e o meio em que circula (televisão, rádio, internet, etc.).

dialogal); além disso, são obras de considerável extensão (em contraste com outros textos dos gêneros novela e conto); neles, são referidos e ordenados conjuntos de eventos que se desenrolam no tempo e que mantêm relações de causalidade entre si; acresce que as personagens evoluem ao longo da intriga, de tal modo que, na situação final, são já diferentes do que eram na situação inicial. O facto de ambos os textos manifestarem semelhanças quanto a estas propriedades permite que eles sejam inseridos na classe do género romance.

O mesmo tipo de raciocínio é aplicável a outros textos (do discurso literário ou não). Um texto do género notícia manifesta propriedades específicas a nível da sua estrutura composicional: a ocorrência de um título (e, eventualmente, de um antetítulo e/ou de um subtítulo), de um *lead* com conteúdos que constituem as respostas às questões “quem?”, “o quê?”, “quando?” e “onde”, e de um corpo da notícia cujos conteúdos respondem às questões “como?” e “porquê?”. Acresce que, da leitura dos textos desse género, se pode inferir que foram redigidos por indivíduos que assumem o papel socioprofissional de jornalista (ou seja, que são membros da formação sociodiscursiva que se dedica à atividade do jornalismo) e que têm como principal objetivo informar (em contraste com textos de outros gêneros, como o editorial e o artigo de opinião, cujo objetivo predominante consiste em opinar). Deste modo, propriedades diferentes são convocadas para identificar e caracterizar textos de gêneros distintos, como o romance e a notícia, por exemplo.

Deve ser salientado que os textos e as classes são entidades ontologicamente distintas: os **textos** são objetos que se situam no plano empírico, porquanto configuram objetos fisicamente manifestados – na oralidade ou na escrita – e apreendidos pelos sentidos da audição e da visão. Por seu turno, as **classes** são construções abstratas, que se situam, portanto, num plano conceptual. Assim, quando se diz “Camões legou-nos belíssimos sonetos”, o que, em rigor, se está a dizer é “Camões legou-nos belíssimos textos do género soneto”, ou seja, objetos empíricos cujas propriedades nos permitem inseri-los num género da área da literatura que é conhecido pela designação soneto.

Estabelecida esta oposição, é possível agora completar a definição da atividade de **classificar textos**: consiste em inserir um texto (um objeto do plano empírico) numa classe (que se situa num plano abstrato), sabendo-se que cada classe foi previamente estabelecida e caracterizada com base num dado critério ou em mais do que um.

#### 4 – Classificações textuais

A tabela 1 apresenta algumas das mais conhecidas classificações textuais e as teorizações, disciplinas ou áreas de investigação no seio das quais elas foram propostas ou adotadas.

<b>CLASSIFICAÇÕES</b>	<b>EXEMPLOS DE CLASSES</b>
<b>Tipos de discurso<sup>1</sup></b> (Interacionismo Sociodiscursivo)	Discurso Interativo, Discurso Teórico, Relato Interativo, Narração
<b>Tipos de discurso</b> (Análise do Discurso)	Jornalístico, Literário, Acadêmico, Jurídico, Religioso, etc.
<b>Gêneros</b> (Análise do Discurso, Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Textual, <i>Genre Studies</i> )	Romance, Notícia, Tese de Doutorado, Decreto-lei, Encíclica, etc.
<b>Gêneros</b> (Linguística Sistémico-Funcional)	Relato Autobiográfico, Relatório Descritivo, Protocolo, Exposição, etc.
<b>Tipos de textos</b> (Gramática Textual)	Narrativo, Descritivo, Argumentativo, Expositivo, Instrucional
<b>Tipos de seqüências textuais</b> (Linguística Textual)	Narrativo, Descritivo, Argumentativo, Explicativo, Dialogal

TABELA 1 – Classificações textuais

Na tabela, constam duas classificações em tipos de discurso e duas classificações em gêneros, o que fica a dever-se ao facto de cada uma delas se basear em critérios distintos<sup>6</sup>. Desse modo, as designações-tipo das classes são idênticas (tipos de discurso, num caso, e gêneros, no outro), mas as designações que identificam os exemplares das classes diferem: Discurso Jornalístico e Discurso Acadêmico, por exemplo, em contraste com Discurso Interativo e Discurso Teórico, no caso das duas classificações em tipos de discurso; Romance e Notícia em contraste com Relato Autobiográfico e Relatório Descritivo, no caso das duas classificações em gêneros.

Sendo todas estas classificações válidas e operatórias nas investigações realizadas no seio das áreas disciplinares e das teorizações em que são usadas, não parece ser incorreto dizer que umas são mais adequadas do que outras para serem adotadas em contextos didáticos, sobretudo na escolaridade obrigatória.

Dado o tema e os objetivos deste artigo, a atenção focar-se-á em duas classificações textuais: a classificação em **gêneros**, adotada em diversas teorizações e áreas disciplinares (Análise do Discurso, Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Textual, *Genre Studies*) e a classificação em

<sup>6</sup> Para uma caracterização desenvolvida destas classificações, cf. Petitjean (1989), Werlich (1983), Bronckart (1997), Adam (2011), Rose & Martin (2012) e Silva (2012, 2015a).

**tipos de discurso** proposta no seio da escola francesa de Análise do Discurso. Entre as que constam da tabela, são estas as duas únicas classificações assumidamente abertas.

#### 4.1 – Gêneros

Na perspectiva adotada, os gêneros são consensualmente concebidos como classes de textos que se baseiam em várias propriedades (e não apenas em uma), sendo essas propriedades de natureza heterogênea, o que significa que dizem respeito a dimensões diferente<sup>7</sup>, quer externas (enraizadas na situação de comunicação), quer internas (atestadas no próprio texto)<sup>8</sup>.

Segundo Bakhtin (1986), as propriedades que permitem identificar e caracterizar um gênero inscrevem-se nas três dimensões seguintes: i) o tema abordado, ii) a estrutura (ou composição) do texto e iii) o estilo adotado. Ou seja, o autor destacou apenas propriedades internas ou textuais, as que podem ser diretamente detetadas nos textos do gênero causa.

Todavia, de acordo com teorizações mais recentes (cf. Adam 2001, Adam & Heidmann 2007), os gêneros caracterizam-se por propriedades textuais, mas também por propriedades relacionadas com dimensões relativas à situação de comunicação. Aliás, é atualmente consensual a seguinte ideia: as propriedades externas condicionam e influenciam decisivamente as propriedades internas (Bronckart 1997: 137-138, Maingueneau 2014: 64-65).

Segundo Adam (2001: 39-40), há oito dimensões ou componentes nas quais se podem inscrever os critérios que permitem identificar e caracterizar os gêneros: i) enunciativa, ii) pragmática, iii) semântica, iv) composicional, v) estilístico-fraseológica, vi) material, vii) metatextual e viii) peritextual. As duas primeiras são componentes externas ou extralinguísticas. A componente enunciativa inclui critérios como a área de atividade socioprofissional em que um texto é produzido e em que circula, e o papel socioprofissional que os interlocutores assumem. Já a componente pragmática integra os objetivos que se pretende atingir com o texto<sup>9</sup>.

As restantes componentes são internas. Dizem respeito aos temas abordados e à sua (não-)ficcionalidade (componente semântica), à distribuição

<sup>7</sup> Cf. Petitjean (1989), Adam & Heidmann (2007), Swales (1990).

<sup>8</sup> Na tabela 1, consta uma outra classificação em gêneros, proposta no seio da Linguística Sistémico-Funcional, que assenta essencialmente em dois critérios: nos objetivos comunicativos do autor e na estrutura composicional do texto produzido. As classes são, portanto, estabelecidas com base na combinação de um critério externo (os objetivos comunicativos) com um critério interno (a estrutura do texto) (cf. Rose & Martin 2012).

<sup>9</sup> Na definição do conceito de gênero, Swales (1990: 58) confere um lugar central ao objetivo comunicativo: «a genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes».



e articulação dos conteúdos (componente composicional), a aspetos de natureza microlinguística, como a seleção lexical e as construções sintáticas usadas (componente estilístico-fraseológica), etc.<sup>10</sup>

Deste modo, fica evidenciado que, para se caracterizar os textos de um dado género, não é suficiente explicitar as propriedades internas que tipicamente manifestam. Também algumas propriedades da situação de comunicação (como a área de atividade e os papéis socioprofissionais dos interlocutores, assim como os objetivos que pretendem atingir com os textos que produzem) são decisivas, quer para se caracterizar um dado género, quer para se compreender os motivos pelos quais os textos de um género manifestam especificamente *essas* propriedades internas e não outras.

Se, em contexto didático, um dos objetivos do estudo dos géneros consiste em proceder a uma reflexão sobre os fatores externos que condicionam a emergência de cada novo texto, é muito útil e pertinente articular a classificação em géneros com a classificação em tipos de discurso que, na secção seguinte, será brevemente caracterizada.

#### 4.2 – Tipos de discurso

A classificação em tipos de discurso adotada no âmbito da escola francesa de Análise do Discurso (Maingueneau & Cossutta 1995, Maingueneau 2014) baseia-se num critério de natureza socioprofissional, que contempla a área de atividade em que os textos de um dado género são produzidos e no seio da qual circulam, assim como os papéis socioprofissionais previstos quer para os locutores, quer para os alocutários.

Nesta área de investigação, as sociedades humanas são concebidas como conjuntos de indivíduos organizados em múltiplos setores de atividades socioprofissionais. Certas áreas em particular caracterizam-se pela produção intensiva de textos, de tal modo que não é excessivo dizer que elas “vivem” ou dependem da produção de textos. Trata-se de áreas como o jornalismo e a política, a religião e a justiça, entre outras.

Os grupos de indivíduos que se dedicam a uma mesma área de atividade constituem uma comunidade discursiva (ou formação sociodiscursiva). A cada comunidade discursiva corresponde (ou pode corresponder) um determinado **tipo de discurso**: por exemplo, os indivíduos que se dedicam ao jornalismo, quando assumem papéis socioprofissionais próprios dessa área (como jornalista, editor, diretor, etc.), produzem textos que se inserem no discurso jornalístico; os que se dedicam à política, quando se encontram investidos de papéis como presidente da república, deputado ou dirigente de partido político, produzem textos que se inserem no discurso político.

---

<sup>10</sup> Para uma exposição mais desenvolvida acerca das oito dimensões ou componentes contempladas por Adam (2001), cf. Silva (2015b).

Outros exemplos de tipos de discurso que são particularmente relevantes e valorizados nas sociedades atuais são os seguintes: discurso jurídico, discurso religioso, discurso literário, discurso científico (ou acadêmico)<sup>11</sup> e discurso publicitário. Cada tipo de discurso inclui todos os textos produzidos pelas pessoas que se dedicam a uma dada área de atividade. Por exemplo, o discurso jornalístico integra todos os textos produzidos por jornalistas, diretores de jornais, editores, etc.

A classificação em tipos de discurso é uma classificação aberta, pois é plausível conceber que possam vir a existir novos grupos socioprofissionais, aos quais seja associado um novo tipo de discurso<sup>12</sup>. Acresce que, por assentar num critério de natureza socioprofissional, não se trata de uma classificação que se baseia, pelo menos de forma primordial, em propriedades estritamente linguísticas ou textuais. Por este motivo, configura uma classificação que convida a que se reflita acerca das propriedades da situação de comunicação em que cada texto é produzido.

Uma vantagem de se adotar esta classificação em tipos de discurso decorre de ser possível articulá-la com a classificação em gêneros. De facto, as classes previstas nestas duas classificações em tipos de discurso e em gêneros são, de um modo geral, facilmente conciliáveis. É atualmente uma ideia consensual entre os investigadores que, no seio de cada área de atividade socioprofissional, os membros de uma dada comunidade discursiva têm à sua disposição um número finito, mas indeterminado de gêneros para poderem comunicar, agir e promover as suas atividades (Bronckart 1997), procurando atingir os objetivos inerentes a essa área.

A título de exemplo, no âmbito da atividade jornalística, os indivíduos podem escolher produzir textos que se inserem em gêneros como a notícia, o editorial, a reportagem, a entrevista, o artigo de opinião, entre outros que se encontram disponíveis. Ou seja, cada tipo de discurso inclui um conjunto de gêneros específicos de uma determinada área de atividade. Deste modo, adotar a classificação em tipos de discurso e articulá-la com a classificação em gêneros

---

<sup>11</sup> O discurso científico e o discurso acadêmico referem dois conjuntos de textos que se sobrepõem, mas que não coincidem totalmente. O discurso científico inclui os textos que expõem propostas teóricas, processos e resultados de investigação científica. O discurso acadêmico integra os textos que são produzidos na academia. Por um lado, há textos de natureza científica que não são produzidos no seio de instituições académicas (ou seja, inserem-se no discurso científico, mas não no discurso acadêmico). Por outro lado, na academia são produzidos textos relacionados com a gestão das instituições de ensino superior, como os do género pauta, requerimento, certificado e diploma (que se inserem, portanto, no discurso acadêmico, mas não no discurso científico).

<sup>12</sup> Além disso, note-se que a delimitação das comunidades discursivas (e dos respetivos tipos de discurso) é da responsabilidade de cada investigador. No seio do discurso político (que inclui todos os textos produzidos por agentes políticos), é possível delimitar e estabelecer subclasses, como o discurso político da esquerda (que integre os textos produzidos pelos agentes políticos que se identificam com partidos ou ideologias de esquerda), o discurso político dos sindicalistas, o discurso político dos autarcas, etc. O mesmo raciocínio é válido para outros tipos de discurso.

tem a vantagem de permitir que a reflexão acerca das propriedades internas típicas dos textos de um dado gênero seja complementada com a sistematização das propriedades da situação de comunicação em que o texto foi produzido.

### 5 – Para uma abordagem didática integrada das duas classificações

No estudo dos gêneros, uma das perguntas centrais a que se procura dar resposta é a seguinte: o que faz com que um texto do gênero notícia manifeste propriedades muito diferentes de um texto do gênero romance ou de um texto do gênero anúncio publicitário? A citação de Charaudeau (2001: 58) configura um contributo esclarecedor:

les contraintes situationnelles [...] répondent à la question du “on est là pour quoi dire?”, et, ce faisant, elles engendrent des instructions qui doivent trouver leur correspondant dans un “comment dire?”

Deste modo, a resposta à questão atrás enunciada recai necessariamente nas propriedades da situação de comunicação em que cada texto é produzido. Ou seja, as propriedades internas dos textos de um dado gênero dependem, em grande medida, das propriedades da situação de comunicação em que esses textos são produzidos.

Se um indivíduo assume o papel socioprofissional de jornalista e tem como objetivo informar o público acerca de um dado acontecimento, irá produzir um texto do gênero notícia, isto é, um texto com as propriedades internas típicas dos textos do gênero notícia. Assim, essas propriedades internas são inevitavelmente condicionadas pelas propriedades da situação de comunicação em que o autor se encontra e às quais procura adaptar o seu texto, como a área de atividade em que se insere, o papel socioprofissional de que num dado momento está investido e os objetivos que pretende atingir.

Por isso, em contexto didático e sempre que tal é possível, as propriedades externas devem ser explicitadas e sistematizadas para que se compreenda melhor porque é que um texto de um dado gênero apresenta *aquelas* propriedades internas e não outras<sup>13</sup>. Deste modo, é defensável que, no estudo dos gêneros, se proceda a uma abordagem didática descendente.

De facto, quando se reflete sobre textos de um dado gênero em contexto didático, é conveniente começar por identificar ou reconstruir as propriedades da situação de comunicação, e depois abordar as propriedades textuais típicas dos textos desse gênero. Entre os aspetos mais relevantes, inclui-se identificar a **área de atividade** em que o texto emerge, o **papel socioprofissional** que o autor do texto assume e os **objetivos** que pretende atingir. E, dessa maneira,

<sup>13</sup> Há, naturalmente, casos em que é mais difícil proceder deste modo, como sucede com os textos de gêneros avulsos, não enquadráveis numa classe estabilizada ou num tipo de discurso reconhecível, ou ainda com aqueles cujas propriedades da situação de comunicação não são recuperáveis.

será mais fácil para o estudante compreender por que evidencia um dado texto propriedades internas específicas a nível dos temas abordados, da estrutura que apresenta e dos aspetos estilísticos atestados.

A classificação em tipos de discurso conforma-se com uma abordagem descendente no estudo dos géneros, permitindo que, em articulação com a caracterização de cada género estudado, se considere e se reflita acerca dos condicionalismos externos que influenciam a produção de cada novo texto.

Na tabela 2, incluem-se exemplos de géneros que constam dos programas e das metas curriculares de Português dos diversos ciclos de ensino e que podem ser articulados com uma classificação em tipos de discurso.

TIPOS DE DISCURSO	EXEMPLOS DE GÊNEROS <sup>2</sup>
<b>Literário</b>	epopeia, romance, novela, conto, fábula, lenda, crónica; cantiga de amigo, cantiga de amor, cantiga de escárnio e maldizer, redondilha, soneto; auto, farsa, drama romântico, etc.
<b>Jornalístico</b>	notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, artigo de divulgação científica
<b>Académico (Científico)</b>	texto de enciclopédia, texto de dicionário
<b>Publicitário</b>	anúncio publicitário
<b>Político</b>	discurso político <sup>3</sup>

TABELA 2 – Tipos de discurso e géneros estudados no ensino básico e secundário

Sem surpresa, é o discurso literário que congrega a maioria dos géneros estudados nos diversos ciclos de ensino. Mas a principal ideia a extrair da análise da tabela é que o uso integrado das duas classificações permite uma arrumação clara e intuitiva das classes de textos<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> A realidade, contudo, é geralmente mais complexa do que as sistematizações que, com base nela, se elaboram. Foi anteriormente referido que todas as classificações constituem tentativas de conferir ordem a um conjunto de objetos ou entidades. Porém, Adam (1992: 31) alerta que «il restera toujours des baleines, des chauves-souris et des ornithorynques pour nous embrouiller un peu les idées». De facto, não só no mundo animal, mas também na vasta imensidão dos textos há entidades ou objetos de tal modo singulares que manifestam propriedades de mais do que uma classe. Por isso mesmo, são difíceis de classificar, de serem inseridos, de forma inequívoca, numa dada classe. Dois exemplos clássicos são os dos textos de géneros como a crónica (suscetíveis de serem integrados no discurso jornalístico e no discurso literário) e o ensaio (que são geralmente incluídos no discurso académico, mas que, em alguns casos, podem também ser integrados no discurso literário).

Adotar a articulação das duas classificações em contexto didático é um contributo importante para que os géneros sejam perspectivados de forma ordenada e sistemática, e evita que cada género seja estudado e concebido de maneira atomista, avulsa e desorganizada. Acresce que, quando se apresentam articuladas, ambas as classificações são suscetíveis de serem facilmente compreendidas e assimiladas por estudantes em idade escolar.

## 6 – Conclusões

A classificação em tipos de discurso atrás apresentada contribui decisivamente para que se reflita acerca das propriedades das situações de comunicação em que ocorrem e em que circulam os textos de um dado género, nomeadamente a nível:

- da **área de atividade socioprofissional** em que cada género é usado;
- dos **papéis socioprofissionais** que os autores dos textos assumem;
- dos **objetivos** que se pretende atingir com os textos dos géneros em causa.

Assim, para descrever, explicitar e sistematizar todas as propriedades dos géneros, é necessário contemplar as que são atestadas nos exemplares típicos de cada género, mas também enunciar as que decorrem da situação de enunciação em que os textos de um dado género são produzidos (ou seja, as propriedades externas ao texto, mas que o condicionam e o influenciam). A classificação em tipos de discurso constitui um apoio inestimável para essa reflexão.

Outra vantagem importante da adoção desta classificação em tipos de discurso em contexto didático decorre de ela se poder articular com a classificação em géneros. Assim, num nível hierárquico mais elevado, constam os **tipos de discurso** e, no seio de cada tipo de discurso, incluem-se os diversos **géneros** de que dispõem os membros de uma comunidade discursiva que exercem funções numa dada área de atividade.

Além disso, é intuitivamente compreendida por professores e estudantes, porquanto reflete a perceção que os indivíduos têm acerca da organização das sociedades em que vivem. Caracteriza-se, então, por ser simultaneamente clara e acessível.

Foi já referido que o principal objetivo da elaboração de uma classificação consiste em conferir ordem a um conjunto de objetos ou entidades que, de outra forma, seriam perspectivados de maneira avulsa. Ora, os contextos didáticos têm como objetivo conferir ordem e sistematicidade ao objeto de estudo de cada uma das disciplinas, de modo a torná-lo compreensível, assimilável e operativo.

No caso do Português, pode dizer-se que são os textos, em todas as suas dimensões (tema, estrutura, gramática, etc.), que constituem o objeto

de estudo. Por isso, a articulação das classificações textuais em tipos de discurso e em géneros parece ser útil, e, simultaneamente, pode revelar-se decisiva para que os textos sejam perspectivados de forma ordenada e sistemática no contexto da sala de aula. Na abordagem didática dos géneros, justifica-se, por isso, conciliar estas duas classificações em tipos de discurso e em géneros.

## REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. 2001. En finir avec les types de textes. In: M. Ballabriga (Org.). *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation*. Toulouse: EUS, 25-43.
- Adam, J.-M. 2011. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin. (3.e éd).
- Adam, J.-M. & Heidmann, U. 2007. Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne*. **79**: 21-34.
- Bakhtin, M. 1986. The problem of speech genres. *Speech genres and other late essays*. Austin: The University of Texas Press, 60-102.
- Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Buescu, H. C.; Maia, L. C.; Rocha, M. R.; Silva, M. G. 2014. *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: MEC. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf).
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcepb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcepb_julho_2015.pdf).
- Charaudeau, P. 2001. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. In: M. Ballabriga (Org.) *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation*. Toulouse: EUS, 45-73.
- Devitt, A. 2004. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Maingueneau, D. 2014. *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
- Maingueneau, D. & Cossutta, F. 1995. L'analyse des discours constituants. *Langages*. **117**: 112-125.
- Miller, C. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*. **70**: 151-167.
- Petitjean, A. 1989. Les typologies textuelles. *Pratiques*. **62**: 86-125.
- Rose, D. & Martin, J. R. 2012. *Learning to write/Reading to learn*.

*Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield/Bristol: Equinox Publishing Ltd.

Silva, P. N. 2012. *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Livraria Almedina/CELGA.

Silva, P. N. 2015a. Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência? *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (CD-ROM). Lisboa: Associação de Professores de Português, 22 pp.

Silva, P. N. 2015b. Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (CD-ROM). Lisboa: Associação de Professores de Português, 45 pp.

Swales, J. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. 2004. *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werlich, E. 1983. *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

# A ANÁLISE DA INTERLÍNGUA E A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL LINGUÍSTICO DO APRENDENTE COM BASE NAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA<sup>1</sup>

**RESUMO:** A perspetiva comum dos investigadores de L3 defende que os aprendentes plurilingues possuem um repertório linguístico-comunicativo mais rico (pelo menos quantitativamente) do que os aprendentes de uma L2<sup>2</sup>. Admite, portanto, a possibilidade de transferência de conhecimentos da L1, mas também da L2, na apropriação de uma L3. A ativação e/ou bloqueio do conhecimento linguístico anterior (L1 e L2) na apropriação de uma L3 depende da conjugação de vários fatores, tais como as tipologias das línguas em questão e a proximidade interlinguística, a proficiência do falante, o efeito psicolinguístico da L2, a exposição à L2 e o uso frequente da mesma no contexto social e, porventura, ainda outros fatores que devem ser identificados e estudados.

Partindo deste pressuposto, acreditando que o processo de apropriação de uma L3/Ln é diferente do que uma L2, este artigo procura explicar de que modo é que os conhecimentos dos fatores condicionantes da apropriação de uma L3/Ln podem ser potenciados e aplicados pelos professores/investigadores – nomeadamente nos instrumentos de recolha de dados, em particular no questionário – a fim de caracterizar o perfil dos aprendentes plurilingues.

Este tipo de abordagem reflexiva, teoricamente sustentável, parece extremamente positivo, tanto para a investigação como para o ensino. Por um lado, permite compreender desvios linguísticos causados pela influência

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto “Línguas e Aprendizagens” – subprojecto: “Contacto linguístico e a apropriação de uma L3/Ln” (Ref. do projeto UID/ELT/04188/2013). Responsável: Abdellilah Suisse. Centro de Línguas, Literaturas e Culturas. Universidade de Aveiro.

<sup>2</sup> Neste artigo, a sigla L2 remete à primeira língua estrangeira aprendida depois da língua materna.



interlinguística e, por outro, presta útil auxílio à ação didática, podendo construir-se esta sobre as competências linguísticas prévias dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** perfil linguístico plurilingue; interlíngua; aquisição de uma terceira língua; influência interlinguística em L3/Ln

**ABSTRACT:** The common perspective of L3 researchers argues that multilingual learners have a richer linguistic-communicative repertoire (at least quantitatively) than learners of a L2. Therefore, it allows the transfer of knowledge of a L1, but also of a L2, in the appropriation of a L3. The activation and / or blocking of the previous linguistic knowledge (L1 and L2) in the appropriation of a L3 depends on the complex conjugation of several linguistic, psycholinguistic and sociolinguistic factors.

Thus, believing that the process of appropriation of a L3 / Ln differs from the appropriation of a L2, this article tries to explain how the knowledge of these factors can be enhanced and applied by teachers / researchers, i.e. in data collection instruments, in particular in the questionnaire, in order to characterize the profile of multilingual learners.

**KEYWORDS:** multilingual linguistic profile; interlanguage; acquisition of a third language; cross-linguistic influence on L3 / Ln

## 1 - Introdução

Os estudos atuais sobre a aquisição de uma terceira língua (L3/ Ln)<sup>3</sup> têm vindo a realçar um quadro teórico específico nesta área de investigação, defendendo a ideia de que os aprendentes plurilingues possuem um repertório linguístico-communicativo mais rico (pelo menos a nível quantitativo) do que os aprendentes de uma segunda língua (L2). Considera-se atualmente que, no processo de apropriação de uma L3/Ln, existe sempre a possibilidade de transferir não apenas conhecimentos da primeira língua (L1), mas também da L2. A apropriação de uma L3/Ln, pelo envolvimento e contacto entre as várias línguas do repertório linguístico de base, afigura-se como um processo complexo, heterogêneo e dinâmico (Hufeisen 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001). De entre os fatores de cariz psicolinguístico e sociolinguístico (os mais desenvolvidos e referenciados na área dos estudos sobre L3), os mais importantes a ter em conta são: a tipologia e proximidade linguísticas, o efeito psicolinguístico da L2, o grau de proficiência linguística do falante em todas as

---

<sup>3</sup> Trevisiol & Raste (2006: 1) explicam que «Le terme ‘langue 3’ (L3) renvoie d’une manière générale à la langue en cours d’acquisition au moment de l’observation. Il ne s’agit donc pas nécessairement de la deuxième langue étrangère et elle peut être précédée de plusieurs langues secondes (L2)».

línguas do seu repertório, a exposição e o uso recente da L2 (nomeadamente Murphy 2003; Hammaberg 2006).

Assim, porque o processo de apropriação de uma L3/Ln é diferente do de uma L2, podemos repensar, discutir e propor métodos de investigação, de índole construtivista, que sejam adequados à caracterização do perfil linguístico dos aprendentes plurilingues, o que, por sua vez, deverá ajudar a melhor compreender a gestão do repertório linguístico-comunicativo na construção da interlíngua em L3/Ln.

Numa primeira fase deste artigo, e a fim de fornecer uma visão global sobre o assunto tratado, é feita uma revisão sobre os principais pressupostos teóricos e sobre alguns resultados empíricos relacionados com a interlíngua, nomeadamente sobre o papel da L1 – como processo e estratégia – na aprendizagem da L2. Seguidamente, são destacados os fatores psicolinguísticos e sociolinguísticos mais relevantes na mobilização de transferências da L1 e da L2 para a apropriação de uma L3/Ln. Por fim, articulando conceitos teóricos com a prática de investigação, é explicado como é que os conhecimentos dos fatores condicionantes da apropriação de uma L3/Ln podem ser potenciados e aplicados (quer por investigadores, quer por professores) nos instrumentos de recolha dos dados, particularmente no questionário, por forma a melhor se caracterizar o perfil linguístico dos alunos de LE (cf. Martins 2013). Este tipo de abordagem parece extremamente positivo para compreender melhor os desvios linguísticos produzidos na escrita, nomeadamente aqueles que são causados pela influência interlinguística.

## **2 - (Revendo) o papel da L1 na construção da interlíngua em L2: das teorias aos estudos empíricos**

Os estudos da interlíngua surgiram no âmbito das investigações sobre o bilinguismo e a Análise do Erro (AE), por um lado, e, por outro, com o início da valorização do papel da L1 na aprendizagem de uma L2, demarcando-se estes estudos das tendências behavioristas da Análise Contrastiva, que caracterizaram a investigação nos anos cinquenta do século XX. Esta mudança de tendência de investigação, que valoriza a transferência linguística da L1 para a L2, estava relacionada com o surgimento, naquela época, de algumas teorias sociolinguísticas e psicolinguísticas, tais como a Interdependência Linguística (Cummins 1979) e as teorias cognitivas construtivistas da aprendizagem.

No âmbito deste debate, após a realização de estudos empíricos inspirados na teoria inatista de Chomsky, surgiram, quase de forma simultânea, estudos enquadrados na interlíngua (Selinker 1992 [1972]) e na AE de Corder (1992 [1971]), cujos objetivos eram, por um lado, compreender e construir uma teoria psicolinguística de aprendizagem da L2 e, por outro, melhorar o seu ensino. Nesta perspetiva, os erros, inclusive aqueles que eram causados pela L1,

começaram a ser considerados como manifestação positiva e natural do processo de aprendizagem dos aprendentes, evidenciando estratégias individuais, através das quais os aprendentes testam hipóteses para produzir enunciados em L2. O foco estava sobre a influência da L1 na apropriação de uma L2, nomeadamente no que respeita à maior ou menor proximidade linguística entre as línguas em contacto (L1 e L2), e ao nível da proficiência dos aprendentes na L1.

Com efeito, Ringbom (1987) atribui uma importância fundamental à L1 na aprendizagem de uma L2, destacando as relações de semelhança entre a L1 e a L2. Para Ringbom, a L1 funciona como um cabide onde o aprendente pode pendurar nova informação, sobre o uso de conhecimentos já existentes, facilitando a aprendizagem da L2, sobretudo no caso de línguas próximas. Ringbom, contudo, refere que o efeito facilitador da L1 na compreensão da L2 varia consoante a perceção do aprendente e de como este possa estabelecer (eventuais) equivalências entre as duas línguas. Seguindo esta linha de raciocínio, Odlin (1989) considera a distância e o grau de semelhança linguística entre as línguas em contacto como decisivos para mobilizar a transferência da L1 para a L2: “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin 1989: 27). Todavia, este autor chama a atenção para o facto de a semelhança interlinguística poder tornar-se mais problemática do que determinadas diferenças, ou seja, o aprendente pode fazer uma “transferência cega” da L1 para L2, resultando numa transferência “negativa”, isto é, não respeitadora das regras da nova língua em estudo.

Nesta perspetiva, Calvi (2004), refletindo sobre a aprendizagem de línguas afins (espanhol e italiano), alerta também para as correspondências estruturais e para a grande quantidade de coincidências lexicais, de tal modo que o aprendente tem a sensação de compreender a outra língua e de poder falá-la sem muito esforço. Ainda assim, à medida que o aprendente aprofunda os conteúdos da L2, surgem dificuldades insuspeitadas: as afinidades apresentam, frequentemente, divergências subtis.

Giacobbe (1992), no seu estudo sobre a aprendizagem do espanhol (L2) por falantes de francês (L1), refere a importância da L1 na aprendizagem da L2. Segundo este autor, o recurso ao conhecimento da L1 constitui uma construção hipotética, baseada na perceção das diferenças e semelhanças entre as línguas em contacto: “Le recours à la langue première dans la construction de l’interlangue et dans la production du discours doit être ainsi remplacé, avec toute sa complexité, dans le cadre cognitif du processus d’acquisition” (Giacobbe 1992: 52).

À luz do exposto, constata-se que a transferência da L1 para a L2 se processa não apenas pelas semelhanças linguísticas entre as línguas, mas também pela distância subjetivamente perspetivada pelos aprendentes entre a L1 e L2, aquilo

que Kellerman (1986) denomina de distância psicotipológica (*psychotypology*). Assim, este autor afirma que a transferência é restringida pela percepção que o aprendente tem da distância existente entre a L1 e a L2, e não pelas diferenças tipológicas “reais” (cf. Ringbom 1987). Desta forma, a psicotipologia (a distância percebida ou subjetiva) é o resultado do desenvolvimento da competência (meta) cognitiva e da consciência (meta)lingüística do aprendente, que se tornou num dos fatores relevantes, como veremos mais adiante, no processo de apropriação de uma L3/Ln.

Em síntese, os estudos empíricos acima mencionados mostram que a interlíngua é um sistema de transição criado pelo aluno durante o processo de apropriação de uma L2, isto é, um produto lingüístico, apresentando traços da L1, traços da L2 e outros especificamente idiossincráticos. A interlíngua de uma L2 reflete a dinâmica do processo de aprendizagem da L2 – através do qual o aprendente desempenha um papel ativo – e, ao mesmo tempo, explicita alguns fatores (psico)lingüísticos que caracterizam o processo de aprendizagem da L2, conhecimento importante para os professores de LE.

No que diz respeito à recolha de dados, verifica-se que os investigadores se preocupavam, nos momentos da caracterização do perfil lingüístico dos aprendentes, apenas em identificar a L1 adquirida e a proximidade desta com a língua-alvo, procedimentos esses, na nossa opinião, não adequados ao perfil dos aprendentes plurilingues que tiveram contacto com línguas estrangeiras. Estas línguas desempenham um papel relevante na apropriação de uma L3/Ln, como explicaremos seguidamente.

### **3 - O papel da L1 e da L2 na construção da interlíngua na L3/Ln: da teoria aos estudos empíricos**

Tal como referimos na introdução, na apropriação de uma L3/Ln parece claro que as possibilidades de influência interlingüística são quantitativamente e qualitativamente maiores e variáveis, podendo ocorrer no sentido L1→L3 ou L2→L3, ou ainda no sentido L1 e L2→L3/Ln. Além disso, o aprendente de L3 dispõe de uma experiência lingüística prévia maior, que adquiriu no processo de aquisição e aprendizagem da L1 e da L2, capacidades metalingüísticas e criativas maiores, e competências de flexibilidade cognitiva (Hufeisen 2000) que lhe permitem, potencialmente, aplicar várias estratégias na nova aprendizagem.

Partindo deste princípio, defendemos que a caracterização do perfil lingüístico deverá ter como guião principal as teorias de aquisição de uma L3, sobretudo considerando que, ao nível educativo, o plurilingüismo se tornou, há alguns anos, uma realidade bem comprovada.

Antes de expormos aspetos específicos das teorias de aquisição, nomeadamente os fatores e algumas variáveis que intervêm na apropriação de uma L3/Ln, importa referir que o seu impacto depende muito das características

individuais cognitivas dos aprendentes, bem como do contexto sociolinguístico em que ocorre a aprendizagem.

Assim, ao referir alguns fatores (psico)lingüísticos condicionantes no processo de aprendizagem de uma L3/Ln, destacamos a variável da tipologia e da proximidade linguísticas, o que pode ser observado em três situações: i) a proximidade com a origem das línguas; ii) as características comuns entre as línguas que não pertencem à mesma família linguística; iii) a distância subjetiva, ou “distância psicológica”, percebida ou construída, pelo aprendente, entre as línguas anteriormente aprendidas – L1 e L2 – e a língua-alvo, a L3/Ln. O aprendente pode, pois, estabelecer fontes de transferência entre estas línguas, que não são forçosamente consideradas similares, tal como refere De Angelis (2007: 22): “the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them”.

Relativamente ao fator da proficiência linguística, podemos inferir que se trata de uma condicionante que depende, para além das características individuais, da realidade sociolinguística e educação linguística do aprendente. É um fator que pode ser discutido, por sua vez, a vários níveis: a proficiência em L1 (sendo que esta, supostamente, é a língua adquirida); a proficiência na L2, isto é, quanto maior for a competência linguística do aprendente na L2, com mais facilidade ela é transferida, auxiliando a produção em L3, sobretudo se a L2 for aprendida e utilizada em contexto natural (Ringbom 2005) ou em contextos educativos, como o caso do francês que se ensina nos primeiros anos de escolaridade em Marrocos. O francês (L2) torna-se posteriormente uma referência, por exemplo, na aprendizagem do espanhol (L3) nos três anos do liceu (cf. Paniagua 2003). Há até autores que consideram que, quando o aprendente atinge o nível avançado em L3/Ln, se reduz a influência interlingüística procedente das línguas previamente apreendidas (Bardel & Lindqvist 2007).

Em relação ao efeito psicolinguístico da L2, este não ocorre quando um aprendente monolíngue aprende uma primeira língua não nativa e, por isso, esta variável constitui o ponto de divergência entre o processo que ocorre durante a apropriação de uma L2 e L3/Ln (Suisse 2016). Os investigadores reconhecem a existência de um modo cognitivo específico, “talk foreign” e/ou “foreign language mode” (De Angelis & Selinker 2001; De Angelis 2005), que prevalece na gestão do repertório linguístico-comunicativo de um aprendente de uma L3/Ln, que, como já dissemos, não ocorre na apropriação de uma L2. Apesar de existirem semelhanças entre a L1 e L3, curiosamente, é a L2 que desempenha o papel designado de *default supplier* (Hammarberg 2006). Por outro lado, e conforme Sikogukira (1993), o efeito psicolinguístico de L2 pode ser proporcionado também noutras situações, nomeadamente pelo estilo

de aprendizagem (materiais didáticos, metodologia de ensino, professor não nativo, etc.), bem como pelo ambiente onde se desenvolve o ensino da LE, que, por vezes, leva o aprendiz a estabelecer, simultaneamente, relações de convergência entre a L2 e a L3/Ln e, ao mesmo tempo, de divergência entre a L2 e a L1.

Para alguns investigadores, o efeito da exposição e uso recente de uma L2 constitui-se como o fator mais influente na transferência linguística, independentemente da proximidade tipológica entre a L1 e a L3 (Shanon 1991). Esta hipótese foca-se sobretudo na ideia de atualidade: “how recently a language was last used” (De Angelis 2007: 35). A exposição e o uso recente de uma L2 poderão estar relacionadas com a motivação instrumental que o aprendiz tem em relação a uma determinada LE. Neste último caso, o aprendiz vai tendo um filtro afetivo baixo no uso de uma LE, querendo isto dizer que consegue usá-la com maior facilidade, maior eficácia (Krashen 1992) e com grande motivação científica por ser, por exemplo, a língua de especialização em curso superior universitário (cf. Suisse 2016). Como consequência disso, o uso frequente da L2 acaba por prevalecer na memória de longo prazo (Izquierdo 2002; Martins 2012) e, por isso, o aprendiz terá mais possibilidades de a transferir, comparativamente a outras menos utilizadas (De Bot 2004). De acordo com a nossa experiência de professor de árabe (L3/Ln), no contexto universitário português, verificamos que isto acontece quando os alunos realizam, antes da nossa aula, trabalhos ou testes em outras línguas estrangeiras do curso (ex. inglês, francês, espanhol ou alemão), pois facilmente estas línguas são transferidas, ao nível de estruturas morfossintáticas, para o árabe, mesmo quando os próprios alunos têm consciência de que a transferência do português para o árabe poderá resultar positiva. Além disso, em alguns contextos educativos, a ordem da aprendizagem de uma LE – ou seja, a última língua aprendida – pode influenciar a que vai ser aprendida a seguir (Bono 2010).

Assim, apesar de termos apresentado de forma separada cada um dos fatores, na verdade eles são interdependentes e interagem entre si, numa relação dinâmica e complexa, levando o aprendiz a ativar e transferir (ou não) uma língua do repertório linguístico-comunicativo no processo de aprendizagem de uma L3, como se vai comprovando em estudos realizados em contextos educativos africanos e europeus. Para este artigo, selecionamos estudos realizados sobre várias línguas de L3/Ln (inglês, francês e português), aprendidas por falantes nativos de línguas europeias e não europeias.

Bentahila (1982) foi um dos primeiros autores a trabalhar sobre a aprendizagem de L3 no contexto educativo africano, particularmente com aprendizes de inglês no norte de África. Este autor analisa, no seu estudo, a transferência linguística na aprendizagem do inglês (L3) em alunos do ensino secundário do Magrebe (marroquinos e argelinos), cujo repertório linguístico-

-comunicativo é constituído pelo árabe (L1) e pelo francês (L2), utilizando um grupo de controlo, constituído por alunos iraquianos e kuwaitianos que tinham o árabe como L1 e estavam a aprender inglês (L2).

Bentahila chega à conclusão de que os alunos marroquinos e argelinos aprendentes de inglês (L3) fazem um uso “excessivo” de transferências do francês (L2), devido à percepção da proximidade linguística entre ambas as línguas, em detrimento do árabe (L1). No entanto, em algumas situações, a transferência da L1 pode resultar positiva, como aconteceu com o grupo do Médio Oriente. Neste caso, a percepção do estatuto do francês como LE e o efeito psicolinguístico desta língua inibe a ativação da L1.

Ahukanna, Lundo & Gentile (1981), no seu estudo sobre alunos nigerianos de francês (L3) que têm o igbo como L1 e o inglês como L2, ressaltam que o efeito psicolinguístico da L2 e a proficiência na L1 são fatores principais para a compreensão da interferência (termo usado pelos autores) linguística que ocorre na aprendizagem da L3. Este estudo desenvolveu-se na Nigéria, onde o inglês é a língua oficial utilizada no ensino, no comércio e nos média, enquanto o igbo (L1) é adquirido no contexto familiar. O estudo comprova que a proficiência na língua igbo (L1) e o efeito psicolinguístico da LE (inglês) podem explicar a presença de traços linguísticos destas línguas na produção escrita dos aprendentes do francês (L3). Estes desvios verificam-se, ora de forma separada, ora de forma simultânea, neste último caso, apresentando estruturas morfossintáticas híbridas em francês (L3), com a influência do igbo (L1) e do inglês (L2).

O estudo de Kabore (1983), realizado também no contexto africano, confirma igualmente o efeito psicolinguístico da L2 no processo de aprendizagem de uma L3. Este autor debruça-se sobre a possibilidade da transferência sintática (L1 ou L2) no processo de apropriação de uma L3. Os participantes nesta investigação são alunos falantes de uma língua da África Ocidental, o moore (L1), de francês (L2) e estão a aprender o inglês (L3). Embora, segundo o autor, o moore (L1) e o inglês (L3) sejam línguas mais próximas fonética e sintaticamente, os alunos transferiram muitas estruturas do francês (L2), o que foi interpretado como confirmação da hipótese de que, na apropriação da L3, o fenómeno da transferência nem sempre surge com base nas similaridades linguísticas, e o efeito psicolinguístico da LE é muito relevante nesse contexto.

Suisse (2011) analisa as produções escritas de 21 alunos marroquinos do 2.º ano do Curso de PLE do Leitorado do Instituto Camões da Universidade de Fez, em Marrocos, que apresentam dois perfis diferentes. O Grupo 1 (G1): árabe padrão e a variante dialetal (L1), francês (LE1), espanhol (LE2) e português (LE3); o Grupo 2 (G2): árabe padrão e a variante dialetal (L1), francês (LE1), inglês (LE2) e português (LE3). O estudo pretende compreender como funciona o repertório linguístico-comunicativo dos alunos universitários marroquinos no processo da apropriação do português (LE3).

Verifica-se que, na interlíngua do G1, prevalecem as transferências lexicais do espanhol, língua mais próxima do português, sendo também a mais utilizada no contexto acadêmico, bloqueando, ao mesmo tempo, as do francês (LE1). Em relação ao G2, desativando o inglês (LE2), acabam por transferir para o português mais traços linguísticos do francês (LE1), língua que estudavam no curso em que estavam inscritos. Apesar desta diferença na gestão do repertório linguístico-comunicativo, ambos os grupos, ainda que em menor grau em relação às outras línguas, transferem também do árabe padrão (L1) e do dialeto marroquino para o português (LE3), particularmente aspetos relacionados com a concordância de género e expressões idiomáticas. Em conclusão, este estudo demonstra que a proximidade linguística, a proficiência, a exposição e o uso recente do espanhol (LE2), no caso do G1, e do francês (LE1), no caso do G2, são os principais fatores que fazem com que os aprendentes marroquinos selecionem e transfiram em grande quantidade estas línguas românicas para o português (LE3).

No contexto educativo europeu, destacamos o estudo de Dewaele (1998), que estuda os níveis de ativação das línguas do repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes de francês (L2/L3). Os resultados encontrados atestam uma influência interlinguística visível na produção de itens lexicais em ambos os grupos analisados. O primeiro grupo, constituído por falantes de francês L2, parece ativar com mais frequência os conhecimentos linguísticos de neerlandês (L1), ao passo que o segundo grupo, de falantes de francês L3, utiliza sobretudo elementos linguísticos relacionados com o inglês (L2). Como explica o próprio autor, “the level of activation is partially blocked. It appears that the L1 is not necessarily always the dominant active language and that access to its lemmas could accordingly be limited” (Dewaele 1998: 488). Assim, parece existir um bloqueio que impede o uso da L1 na produção de itens lexicais em L3 porque os aprendentes já conhecem uma L2. O estudo de Dewaele (1998) aponta, assim, como fatores possíveis para compreender as influências linguísticas nos sujeitos trilingues, tanto o efeito do inglês (L2) como, eventualmente, a tipologia linguística entre o léxico desta língua e o do francês (L3).

Em outro estudo, Flynn, Foley & Vinnitskaya (2004) debruçam-se sobre a aquisição das frases subordinadas em inglês (L3) por falantes de cazaque (L1), tendo o russo como L2. Os autores explicam que o inglês e o russo são línguas “cabeça à esquerda” (as frases subordinadas completivas aparecem à direita do nome), enquanto o cazaque, como todas as línguas altaicas, é uma língua de “cabeça à direita” (as subordinadas completivas aparecem à esquerda do nome). Dada a proximidade entre a L2 e a L3, os autores presumem que os aprendentes devem usar a sua experiência linguística, especialmente do russo (L2), na produção das subordinadas em inglês (L3). Os resultados obtidos confirmam esta hipótese, o que leva os autores a concluir: “language learning is cumulative,



all languages known can potentially influence the development of subsequent learning” (Flynn, Foley & Vinnitskaya 2004: 5). Este estudo propõe ainda o modelo “cumulative-enhancement”, que defende que uma L2 só se torna fonte de transferência quando a estrutura da L3 não está presente na L1.

Leung (2007), na mesma linha investigativa de Flynn, Foley & Vinnitskaya (2004), examina a transferência sintática no sintagma nominal, explicando que os aprendentes de francês (L3), tendo o cantonês como L1 e o inglês como L2, produzem uma transferência completa das categorias funcionais pertencentes ao inglês (L2), nomeadamente a presença do artigo definido, categoria gramatical que não existe no cantonês. A omissão e/ou a inibição do artigo na interlíngua de um grupo de controlo de aprendentes de inglês (L2) que têm o cantonês como L1 leva o autor a afirmar que, no caso de o aprendente conhecer uma L2 que partilhe as mesmas propriedades com uma L3, esta última poderá ser mais fácil de aprender.

Noutro estudo, Pinto & Carvalhosa (2012) analisam as produções escritas de 37 alunos universitários de português (L3/L4), falantes de sérvio plurilingues, pois todos já tinham estudado, ou estudavam no momento da recolha dos dados, outras línguas (L2) (espanhol, italiano, francês, inglês e russo). O estudo pretendia identificar as influências das línguas previamente aprendidas ao nível lexical e sintático, bem como os fatores (proficiência em L2, tipologia linguística e uso recente da L2) que causam as referidas influências na interlíngua de português (L3/L4). Os resultados mostram que os alunos sérvios desativam, em grau maior, a L1 em detrimento da língua que estão a usar nos seus cursos, tais como o espanhol ou o francês, que são as línguas às quais os sujeitos estão mais expostos e que são, ao mesmo tempo, tipologicamente mais próximas do português.

O estudo de Pinto (2015) procura identificar os fatores que facilitam a transferência do léxico de português L3 na produção escrita de 62 alunos, falantes de inglês (L1), no contexto universitário português e que, segundo o autor, têm bons conhecimentos de espanhol e de francês (L2). O estudo conclui que a proximidade entre a língua-alvo, o português (L3), e as línguas não maternas, o espanhol e o francês (L2), condicionaram as transferências ao nível lexical. O autor refere ainda que a exposição a outras línguas estrangeiras românicas (espanhol e francês) e a proficiência maior que os aprendentes possuem numa destas línguas estrangeiras têm uma influência considerável na apropriação do português L3. Paralelamente a este processo de transferência, os aprendentes desativam o inglês (L1), que é uma língua germânica, mais distante do português. Neste estudo, confirma-se a ideia de que os alunos plurilingues conseguem ter a consciência da distância tipológica entre as línguas em contacto, tal como se verifica entre o inglês e o português.

Em suma, os estudos apresentados comprovam que as possibilidades de influência interlinguística da L1 ou da L2, ou de ambas, na apropriação da L3/Ln podem ser explicadas pela conjugação hipotética e complexa de vários fatores: proximidade e tipologia linguísticas, proficiência linguística, exposição e uso recente da L2 e o efeito psicolinguístico da L2, tal como salienta Hammberg (2006: 15-16) no seguinte excerto:

il est loin d'être évident de définir l'intensité de l'influence relative des différents facteurs pour un apprenant donné dans une situation donnée. Un facteur peut entraîner une différenciation importante ou faible entre les langues pour un apprenant et ainsi être plus ou moins décisif. Le poids relatif des différents facteurs *per se* est jusqu'à présent incertain.

Face a esta complexidade que caracteriza o processo de aprendizagem de uma L3/Ln, torna-se imperativo, por parte do investigador e do professor de LE, o conhecimento exaustivo dos principais fatores que intervêm no processo de apropriação de uma L3/Ln, reforçado, naturalmente, com o conhecimento dos estudos empíricos, realizados sobre várias línguas e em contextos diferentes. Estes conhecimentos permitem a investigadores e docentes possuir uma sensibilidade teórica (*Theoretical Sensitivity*) (Strauss 1978) e prática para construir o instrumento de recolha de dados, nomeadamente o questionário, adequado para caracterizar o perfil linguístico do aprendente de línguas plurilingue (cf. Suisse 2016). Posteriormente, deverão conseguir compreender melhor como se constrói a interlíngua, decifrando as transferências interlinguísticas em L3/Ln.

#### **4 - A caracterização do perfil linguístico dos aprendentes plurilingues: uma proposta de recolha de dados**

Antes de iniciar a construção do perfil linguístico dos aprendentes que participam num determinado estudo, convém ao investigador recolher dados acerca do contexto educativo onde decorre o seu estudo, aquilo que Castellotti & Moore (2002: 22) designa de “micro-contextes” (verificamos que a maioria dos estudos sobre aprendentes de L3 se realiza em contextos universitários, como no caso da língua portuguesa), sem descurar o sistema educativo do país e as políticas linguísticas adotadas (Blanchet & Asselah-Rahal 2008). Esta fase de investigação poderá necessitar de uma recolha adicional de documentos credíveis de várias fontes oficiais que esclarecem o estatuto das línguas, ao nível constitucional e ao nível escolar. Desta recolha, o investigador poderá formar uma ideia-esboço acerca da cronologia de aprendizagem das línguas no âmbito escolar.

Cumprida esta fase preliminar, o investigador/professor deve avaliar as variáveis em relação às línguas em contacto, sendo imperativo identificar as línguas que formam o repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes. Se, por exemplo, o conhecimento de línguas por parte do aprendente se limita às

línguas românicas ou, por outro lado, se conjuga estas com outras germânicas ou semitas, etc. Importa sublinhar que, no mesmo contexto educativo, podemos encontrar vários perfis diferentes. A partir da informação sobre o reportório, o investigador poderá avaliar a proximidade entre as línguas que o aprendente conhece e sobre o (eventual) efeito psicolinguístico da LE que, como já destacámos, muitas vezes é considerado como fator a ter em consideração para explicar os desvios da interlíngua em L3.

Com o objetivo de identificar a cronologia de aprendizagem das línguas e o grau de exposição e uso recente destas em relação às línguas do repertório, deve ser solicitada, no questionário, outra informação: o número de anos ou meses de aprendizagem das línguas. A ideia é identificar, por exemplo, a cronologia de aprendizagem das línguas e verificar se ocorreram em contexto formal ou informal. Em relação ao uso recente das línguas, é importante saber quais as línguas aprendidas ao mesmo tempo que a língua alvo, a L3/Ln. Como já foi mencionado, em alguns estudos empíricos é frequente que se estude uma L3/Ln em cursos livres, já numa fase avançada da formação académica, podendo o estudo decorrer em simultâneo com o estudo de outra língua, por exemplo num curso de licenciatura, como ocorre com o português no contexto universitário marroquino. Os alunos deste país frequentam as aulas de português após terem estudado outros idiomas estrangeiros, tais como o francês (LE1), espanhol ou inglês (LE2) (cf. Suisse 2011; Pinto 2012). Este tipo de dados fornece informação útil para a avaliação do uso recente de uma LE. Por exemplo, um aluno que estuda numa licenciatura de Estudos Franceses ou Hispânicos, ou ainda de uma outra língua, terá mais contacto com disciplinas linguísticas ou filológicas de âmbito científico (Estudos Literários, Linguística, etc.)

Por outro lado, apesar de ser consensual entre os investigadores o reconhecimento da importância do fator proficiência linguística de uma das línguas do repertório na transferência de L1 e/ou de L2 para L3/Ln, recolher dados acerca desse fator continua a ser discutível, sobretudo em relação à(s) L2(s), já que a L1 é a língua adquirida e a língua de instrução, provavelmente mais dominada ao nível do conhecimento implícito e explícito pelos aprendentes de uma L3/Ln. Assim, na impossibilidade de realizar testes de proficiência (pela natureza do estudo e/ou falta de tempo) nas línguas que o aprendente conhece, é viável, como alternativa, solicitar a autoavaliação dos inquiridos (cf. Cenoz 2003; De Angelis 2005; Bardel 2006; Suisse 2016) usando uma escala de avaliação qualitativa e/ou quantitativa conhecida pelos sujeitos. Para compreender ainda melhor a autoavaliação dos sujeitos, é recomendável realizar uma entrevista *focus group* (cf. Suisse 2016).

Para finalizar, podemos afirmar que os procedimentos de recolha de dados para a caracterização do perfil linguístico são condicionados pelos objetivos e questões levantados pela investigação e, por isso, a proposta aqui apresentada

deve ser flexível tendo em conta o objetivo de cada investigação. Os dados a recolher poderão, naturalmente, ser mais precisos sempre que for necessária informação específica relevante para a investigação.

## 5 - Considerações finais

Começámos este artigo apontando as diferenças entre o processo de aprendizagem da L2 e da L3/Ln para repensar a forma como se caracteriza o perfil linguístico dos aprendentes plurilingues. A partir desta consideração, as reflexões aqui apresentadas pretenderam articular aspetos teóricos, no âmbito das teorias de aquisição, experimentados por alguns estudos empíricos, abrindo caminhos, na medida do possível, ao conhecimento do mundo do aprendente plurilingue, que costuma apresentar variáveis e especificidades individuais complexas.

Assim, num âmbito de aprendizagem das LE, defendemos a ideia de que a caracterização do perfil linguístico não pode ser feita sem um referencial teórico sustentável, porque constitui o primeiro momento de interação com os dados obtidos, cujos resultados poderão ser decisivos para identificar variáveis potencialmente relevantes em fases posteriores da investigação. Efetivamente, muitas vezes a caracterização detalhada do perfil linguístico dos aprendentes faculta ao investigador informações sobre as variáveis específicas do grupo em estudo e, conseqüentemente, o investigador poderá privilegiar (mesmo sem ter sido objetivo inicial) um estudo comparativo da interlíngua produzida no processo da apropriação de uma L3/Ln, garantindo maior profundidade e rigor à interpretação dos dados.

Tal como mencionámos em trabalhos anteriores (Suisse 2016; Suisse & Andrade 2018), a caracterização do perfil linguístico dos alunos plurilingues é igualmente positiva na construção e desenvolvimento de competências didáticas dos professores, nomeadamente para aqueles que pretendem focar o seu ensino nas competências prévias dos alunos, potenciando-as numa abordagem plural, construtivista e integrada, fundamentada na ideia do plurilinguismo como “*tremplin d’apprentissage*” (Castelloti & Moore 2002: 20).

## REFERÊNCIAS

Ahukanna, J. G. W.; Lundy, N. J.; Gentile, L.-R. 1981. Inter-and-intra-lingual interference effects in learning a third language. *The Modern Language Journal*. **65(3)**: 281-287.

Bardel, C. 2006. La connaissance d’une langue étrangère romane favorise-t-elle l’acquisition d’une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *AILE*. **24**: 149-180.

Bardel, C.; Lindqvist, C. 2007. The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In: M. Chini; P. Desideri; M. E. Favilla; G. Pallotti (Eds). *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra Editore, 123-145.

Bentahila, A. 1982. The influence of L2 on the learning of L3. In: A. Benhallam (Ed.). *Second Conference of MATE*. Fes: University Sidi Mohamed Ben Abdellah, 13-27.

Blanchet, P.; Asselah-Rahal, S. (2008). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues? In: P. Blanchet; D. Moore; S. Asselah-Rahal (Dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 9-10.

Bono, M. 2010. L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Langage, Interaction et Acquisition*. **1(2)**: 251-275.

Calvi, M. V. 2004. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista RedELE*, **1**.

Castellotti, V.; Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cenoz, J. 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*. **7(1)**: 71-87.

Cenoz, J.; Hufeisen, B.; Jessner, U. (Eds). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corder, S. P. 1992 [1971]. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: J. M. Liceras. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 31-40.

Cummins, J. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. **49**: 222-251.

De Angelis, G. 2005. Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*. **55(3)**: 379-414.

De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G.; Selinker, L. 2001. Interlanguage transfer in competing linguistic systems in the multilingual mind. In: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.

De Bot, K. 2004. The multilingual lexicon: modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*. **1(1)**: 17-30.

Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*. **19(4)**: 471-490.

Flynn, S.; Foley, C.; Vinnitskaya, I. 2004. The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*. **1(1)**: 3-16.

Giacobbe, J. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: CNRS Editions.

Hammaberg, B. 2006. Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *AILE*. **24**: 45-74.

Hufeisen, B. 2000. A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In: J. W. Rosenthal (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 209-229.

Izquierdo, I. 2002. *Memória*. Porto Alegre: Artmed.

Kabore, M. 1983. *Syntactic transfer in third language learning: pedagogical implications*. PhD thesis. Austin: University of Texas.

Kellerman, E. 1986. An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 Lexicon. In: E. Kellerman; M. Sharwood Smith (Eds.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York, NY: Pergamon Press.

Krashen, S. 1992. El Modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: J. M. Licerias (Trad.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 143-151.

Leung, Y-KI. 2007. Second language (L2) English and third language (L3) French article acquisition by native speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism*. **42**: 117-149.

Martins, C. 2012. O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2. O modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. In: J. N. C. Cardoso (Ed.). *A Linguagem na Pólis*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1-18.

Martins, C. 2013. O Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (CELGA). Caracterização e desenvolvimento de uma infraestrutura de investigação. In: R. Bizarro; M. A. Moreira; C. Flores (Orgs.). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 69-79.

Murphy, S. 2003. Second language transfer during third language acquisition. Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*. **3(1)**: 1-21.

Odlin, T. 1989. *Language Transfer, Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paniagua, L. R. (2003). Fenómeno de transferência en aprendices árabes de E/LE. *Forma*. SGEL: Madrid. **5**: 9-34.

Pinto, J. 2012. A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlingüísticas. In: A. G. Benito; I. Ogando (Eds.). *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía*. Cáceres: SEEPLU/CILEM/LEPOLL, 217-239.

Pinto, J. 2015. O papel da L1 e da L2 na aquisição lexical de português L3. *Revista liLETRAD*. 1: 299-310.

Pinto, M. G.; Carvalhosa. A. 2012. Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In: D. Gabrys-Barker (Ed.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer-Verlag, 169-183.

Ringbom, H. 1987. *The Role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. 2005. L2 – Transfer in Third language acquisition. In: B. Hufeisein; F. Robert (Eds.). *Introductory Reading in L3*. Tubingen: Stauffenberg Velag, 71-82.

Selinker, L. 1992[1972]. La interlengua. In: J. M. Liceras. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 79-101.

Shanon, B. 1991. Faculty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*. 6(4): 339-350.

Sikogukira, M. 1993. Influence of languages other than the L1 on a foreign language: a case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh working papers in Applied Linguistics*. 4: 110-132.

Strauss, A. L. 1978. *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Suisse, A. 2011. Os desafios do ensino-aprendizagem do português como LE3 no contexto universitário marroquino. *MAGRIBERIA*. 4: 169-184.

Suisse, A. 2016. *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. Tese de Doutorado em Educação – Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular. Universidade de Aveiro.

Suisse, A.; Andrade, A. I. 2018. Fatores relevantes na apropriação de uma terceira língua: importância para o conhecimento do professor de língua estrangeira. *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros*. APROLÍNGUAS/FLUP e-DITA, 9-30.

Trévisiol, T.; Rast, R. (Eds.). 2006. Présentation. *AILE*. 24: 3-11.



A COLEÇÃO **FLUP e-DITA**, DESTINADA A PUBLICAÇÕES DE INICIATIVA DOS DOCENTES DAS VÁRIAS ÁREAS CIENTÍFICAS, É UMA NOVA LINHA EDITORIAL, A PAR DA **CAPFLUP**, **HOMENAGENS FLUP**, **ORAÇÕES DE SAPIÊNCIA E ÚLTIMAS LIÇÕES**, CRIADA NO ÂMBITO DE UM PROJETO DE DINAMIZAÇÃO, INCENTIVO E PROMOÇÃO DA ATIVIDADE CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E CULTURAL DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO.

ISBN: 978-989-8969-20-0



*clup* Centro de  
Linguística da  
Universidade do  
Porto

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

**U.PORTO**  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO