



# ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

---

*Ensinar e Aprender Português  
num mundo plural*



Madalena Teixeira; Leonor Santos; Inês Silva; Elisete Mesquita





# ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

-----  
*Ensinar e Aprender*

*Português num mundo plural*



Madalena Teixeira; Leonor Santos; Inês Silva; Elisete Mesquita

# FICHA TÉCNICA

**Coleção:** Encontros da Língua Portuguesa

**Título:** Ensinar e Aprender Português num mundo plural

**Organização:** Madalena Teixeira  
Leonor Santos  
Inês Silva  
Elisete Mesquita

**Ano:** 2013

**Edição:** Escola Superior de Educação de Santarém e  
Universidade Federal Uberlândia

**ISBN:** 978-972-9434-06-8

**Design Gráfico:** Ricardo Matias



# ÍNDICE

<b>PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA COLEÇÃO DE LIVROS ELETRÓNICOS</b>	<b>08</b>
---	-----------

---

<b>NOTA DE ABERTURA</b>	<b>13</b>
-------------------------	-----------

---

<b>CONHECIMENTOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS DE GÉNERO LINGUÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO</b>	<b>17</b>
---	-----------

---

*Adriana Baptista; Celda Choupina; José António Costa; Joana Querido; Inês Oliveira*

<b>REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A SUA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	<b>53</b>
---	-----------

---

*Maria Cristina Vieira da Silva*

<b>A ESTRUTURA PASSIVA: UMA VISÃO TRIPARTIDA</b>	<b>97</b>
--	-----------

---

*Antónia Estrela*

<b>O PAPEL DOS MANUAIS ESCOLARES NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICAS</b>	<b>137</b>
--	------------

---

*Isabelle Simões Marques; Isabel Sebastião*

<b>APAGANDO FRONTEIRAS: A LENDA DE IARA</b>	<b>173</b>
---	------------

---

*Eliana Dias; Luísa Helena Borges Finotti*

<b>REFLEXOS DAS MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR</b>	<b>209</b>
--	------------

---

*Maria Aparecida Resende Ottoni*

**A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS DE AUTORES AFRICANOS  
EM LÍNGUA PORTUGUESA** **241**

-----  
*António Martins*

**UMA REFLEXÃO SOBRE GLOSSÁRIOS EM LIVROS DE  
LITERATURA: EM TORNO DE MÁRIO PALMÉRIO** **257**

-----  
*Vanise Medeiros*

**AValiação DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO  
DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE** **299**

-----  
*Fernanda Leopoldina Viana; Iolanda Ribeiro; Helena Costa; Sara Brandão; Sandra Santos*

**SUBJETIVAÇÃO E INTERSUBJETIVAÇÃO NA MUDANÇA  
SEMÂNTICA: BREVE ESTUDO DE ALGUNS CONECTORES  
TEXTUAIS NO PE** **345**

-----  
*André Luiz Rauber*

**O QUE OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DIZEM A RESPEITO  
DA CONCLUSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO** **385**

-----  
*Cristina Lopomo Defendi*

**COESÃO E COERÊNCIA DISCURSIVO-TEXTUAL:  
A RELAÇÃO ENTRE A FORMA E O CONTEÚDO EPISTOLAR** **411**

-----  
*Isabel Sebastião*

**A GRAMÁTICA: UM JOGO NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**

**445**

*Filomena Viegas*

**DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LITERACIA:  
À VOLTA DO TEXTO EXPOSITIVO**

**477**

*Fátima Silva; Encarnação Silva; Susana Pereira*

**O ENSINO DAS LÍNGUAS MATERNAS MINORITÁRIAS  
– UM OLHAR ACERCA DO ENSINO BÁSICO NA ÁREA  
METROPOLITANA DE HELSÍNQUIA**

**517**

*Jarna Piippo; Madalena Teixeira*

**CRUZANDO EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TORNO DA  
COMPETÊNCIA PLURILINGUE E INTERCULTURAL NO 1.º CEB:  
PONTES COM A (DIVERSIDADE DA) LÍNGUA PORTUGUESA**

**553**

*Ana Sofia Pinho*

**ENSINO DA GRAMÁTICA, CURRÍCULO E TERMINOLOGIA:  
UM ESTUDO MULTICASOS**

**591**

*Patrícia Santos Ferreira*

**DIFERENTES PERSPETIVAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO  
- OS DOCUMENTOS REGULADORES DO ENSINO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA NO BRASIL E EM PORTUGAL**

**631**

*Elisete Mesquita; José António Carvalho*

**DIVÓRCIO SEMIÓTICO EM MANUAIS ESCOLARES  
DE PORTUGUÊS: COMPREENSÃO DA LEITURA  
E USO DA IMAGEM**

**663**

*Madalena Teixeira; Sílvia Melo-Pfeifer*

**PALAVRAS EM REDE: DIÁLOGOS ENTRE LINGUÍSTICA  
APLICADA E HISTÓRIA DA LÍNGUA NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**

**701**

*Celda Choupina; José António Costa; Adriana Baptista*

# Proposta de Criação da Coleção de Livros Eletrônicos

## *Encontros da Língua Portuguesa*

### INTRODUÇÃO

“ *O que é preciso ficar claro [...] é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não correspondem simplesmente a um modismo, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência* ”

Geraldi, 1992: 84

De facto, numa época em que se procuram soluções e respostas para as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva, urge refletir sobre a adequação e a pertinência de documentos reguladores, orientadores e investigativos do trabalho docente, no que respeita à língua portuguesa, face aos desempenhos exigidos aos futuros cidadãos participativos na vida ativa.

Ora, tendo a língua portuguesa, de acordo com dados constantes na página do Observatório de Língua Portuguesa, 240,52 milhões<sup>1</sup> os que são nativos e aqueles que a atualizam como língua segunda – CPLP e RAE de Macau - um número bastante significativo e que lhe confere o sexto lugar no *ranking*<sup>2</sup> das línguas mais faladas no mundo -, é pois premente (re)pensar teorias e práticas do português, muitas vezes desarticuladas entre si, e que, para os mais jovens, parecem afastar-se cada vez mais da realidade que os circunda, culminando em resultados estudantis pouco abonatórios, como os apresentados em projetos internacionais -Reading Literacy - IEA, 1992, PISA 2000; 2003 -, nacionais - A Literacia em Portugal, 1995 - e nos Relatórios nacionais das Provas de Aferição de Língua Portuguesa (2008; 2009; 2010).

<sup>1</sup> Cf. <http://observatorio-lp.sapo.pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues> (06/03/2012).

<sup>2</sup> Cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista\\_de\\_l%C3%ADnguas\\_por\\_total\\_de\\_falantes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_l%C3%ADnguas_por_total_de_falantes) (06/03/2012).

Muitas têm sido as tentativas de combate à realidade supramencionada, ou registando-se um maior enfoque na teoria, ou observando-se uma maior centralização na prática, ou havendo mais intensidade na literatura, ou verificando-se um pendor mais elevado na linguística, não tendo, porém, esta disjunção apontado para um caminho certo. A falta de receptividade ao “outro” e a assunção de teorias e práticas tidas como únicas e inequívocas na sua aplicação, quando há aplicação, têm contribuído para uma fragmentação do conhecimento, tendo implicações nefastas, sobretudo, na era da coconstrução dos saberes. Enquanto “andarmos nisto, o puzzle continua por montar”.

## A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA (PORTUGUESA)

Ao consultar-se o Dicionário Terminológico<sup>3</sup> é, com várias definições relativas a língua: *língua materna*, *língua oficial*, *língua segunda*, *língua estrangeira* e *língua padrão*, podendo levar um leitor menos atento a um equívoco sobre o que é uma língua, sobretudo de tivermos em atenção as definições de língua padrão – “Variedade social e/ou regional de uma língua (**falada** e **escrita**) que foi legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre os **falantes** de estatuto sociocultural elevado de uma **comunidade linguística**. É sinónimo de norma padrão – e de língua materna – Língua com a qual um **falante** entra em contacto na infância, e que adquire em ambiente natural (Dicionário Terminológico, 2008: 31). Mas... não falaremos todos a respetiva língua materna? Adquire-se em ambiente natural, é certo, mas será que a aprendizagem da mesma não decorre em “ambiente natural”? O que define “um estatuto sociocultural elevado de uma comunidade linguística? Não terão estes falantes “adquirido” a língua, se assim se pode dizer, em ambiente natural? Se a língua padrão “foi legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre falantes de estatuto sociocultural elevado de uma comunidade linguística”, não falarão estes com outros que não integram o mesmo estatuto ou mesma comunidade?

Não há aqui a intenção de desconstruir as definições apresentadas no referido documento que regula a aprendizagem formal de discentes, há, isso sim, uma chamada de atenção para a necessidade da importância que uma qualquer língua natural “acarreta”.

---

<sup>3</sup> Cf. Op. Cit.

Uma língua, sem dúvida, é um “organismo” vivo, que se reveste de uma complexidade reveladora de várias faces: uma língua é um marco de cultura, é (co) construtora da identidade de indivíduos; é matriz de um percurso marcado pelas relações com o outro e onde se edifica o ser social; é o lugar onde se acolhe e se produz o conhecimento; é a matéria que abre o imaginário; é o espelho que revela uma cultura, seja coletiva, seja individual. Uma língua é um marco da existência humana, promotora da dinâmica enraizada entres os povos, uma vez que suporta conflitos, interesses, partilhas. É *ela* que permite ser humano numa sociedade humana e que se pretende humanizada.

Veículo de conhecimento, é a língua que permite conhecer, compreender e construir o mundo das ideias, num movimento contínuo de conteúdos, formas e raciocínios. Mas é também com ela que se geram processos de criação do imaginário e se expandem universos criativos, construindo-se histórias e mitos, imaginando-se utopias, num movimento permanente de inovação e adaptação a novas coordenadas.

Uma língua traduz modos de ser e de estar no mundo e (des)unifica, criando o sentimento de pertença.

## OBJETIVOS

A consciencialização da necessidade de um conhecimento científico sólido e fundamentado, em línguas, envolvendo a formação de professores, a utilização de estratégias e de atividades que vão ao encontro das necessidades, das assimetrias e das vivências dos cidadãos do século XXI e a articulação entre os diferentes níveis de proficiência afiguram-se, nesta coleção, como os vetores essenciais.

Assim, consideram-se objetivos gerais desta coleção:

- promover e divulgar estudos sobre a língua portuguesa;
- promover a investigação científica no âmbito da língua portuguesa;
- contribuir para a articulação das diferentes componentes científicas que envolvem o estudo de uma língua;
- contribuir para a consolidação do conhecimento científico;
- articular estudos do português como língua materna e como língua não materna (PLM, PLE, PL2).

## FUNCIONAMENTO

**Título:** Encontros da Língua Portuguesa

**Filiação/Edição:** Escola Superior de Educação

**Abrangência:** Internacional

**Periodicidade:** 2 volumes por ano

**Formato:** Digital

**Chamada de contribuições:** em site online, com as normas de submissão para os autores. Possibilidade de contribuições por convite.

## INFORMAÇÕES EDITORIAIS

**Fundadoras:** Inês Silva, Leonor Santos e Madalena Teixeira

**Coordenação:** Madalena Teixeira

**Subcoordenação:** Inês Silva e Leonor Santos

## COORDENAÇÃO POR VOLUME

A coordenação de cada volume funcionará rotativamente entre as docentes do departamento da área do português, havendo sempre a possibilidade de coordenações partilhadas, inclusivamente com docentes de outras instituições nacionais e/ou estrangeiras.

## ESTRUTURA

- sínteses de relatórios, de dissertações e de teses;
- textos teóricos;
- relatos de experiências no terreno, fundamentadas cientificamente;
- apresentação de materiais pedagógicos e respetivas implicações na língua

## LÍNGUA DE USO

português e/ou inglês e/ou espanhol e/ou francês

## REVISÃO

Inês Silva, Leonor Santos, Madalena Teixeira (tarefa partilhada)

## APOIO À EDIÇÃO

Alicia Candón Morales

## SOLICITAÇÃO FINAL

Pelas razões apresentadas, solicitamos autorização à direção da Escola Superior de Educação de Santarém e ao Concelho Científico da Escola Superior de Educação de Santarém para a criação de uma coleção de livros que terá como título – *Encontros da Língua Portuguesa*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**GERALDI, W. (1992).** *Portos de Passagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

**Dicionário Terminológico. (2008).** Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

*Madalena Teixeira*

# NOTA DE ABERTURA

## ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS NUM MUNDO PLURAL

Num tempo em que o mundo cada vez mais se confronta com a Diversidade e a Pluralidade que marcam as relações (inter)pessoais e (inter) nacionais, equacionar o ensino e a aprendizagem do Português, nas suas diferentes variedades e na variedade de relações e estatutos que assume nos currícula, afigura-se profundamente pertinente.

Um pouco por todo o mundo, vêm ocorrendo diversas iniciativas científicas que perspetivam o Pluri/Multilinguismo na sua relação com a aprendizagem de línguas, sejam maternas sejam estrangeiras, em diferentes níveis de ensino e em contextos formais e não formais.

Atentas ao desenvolvimento dos trabalhos neste domínio científico, a Escola Superior de Educação de Santarém propôs-se levar a cabo o III Encontro Internacional do Português, associando-se ao III Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Uberlândia. Estes eventos pretendem constituir-se como um espaço de partilha e reflexão entre investigadores, formadores, professores e outros indivíduos que desenvolvam trabalho em torno dos tópicos que constituem os eixos temáticos, cujos objetivos a seguir se apresentam:

**Eixo 1** (Coord. Elisete Mesquita) Escrita e desenvolvimneto de literacia(s) em língua e literatura: promover o debate sore diferentes aspetos do ensino da escrita e sobre o desenvolvimento de literacia(s) em língua e literatura; discutir e divulgar problemas e avanços realacionados com o ensino da escrita e com o desenvolvimento se literacia(s).

**Eixo 2** (Coord. Leonor Santos) - Português (língua materna e não materna) e competência plurilingue e intercultural: equacionar as relações entre o ensino da língua portuguesa e o ensino das restantes línguas presentes nos currículos; compreender e discutir as especificidades do ensino do português como língua não materna.

**Eixo 3** (Coord. Inês Silva) - O Português no Ensino Superior:

compreender e discutir formas de ação que procurem um aprofundamento de conhecimentos de natureza teórica sobre a língua e a aplicação, pelos discentes, desses conhecimentos, enquanto sujeitos de aprendizagem, no quadro de uma aprendizagem centrada no estudante preconizada pelo Processo Bolonha.

**Eixo 4** (Coord. Maria Barbas) - Tecnologias no ensino e aprendizagem do português: debater o desenvolvimento dos conhecimentos interdisciplinares (com integração de ambientes emergentes das tecnologias), na promoção do ensino e aprendizagem do Português num mundo plural; analisar processos de desenvolvimento e transferências para as organizações das melhores práticas e padrões internacionais.

**Eixo 5** (Coord. Ana Saldanha) - Ensino e aprendizagem do português em contexto de necessidades educativas especiais: conhecer as principais linhas de atuação e de adaptação como resposta às necessidades educativas especiais no âmbito do ensino e aprendizagem do português.

**Eixo 6** (Coord. Madalena Teixeira & Coord. André Rauber) - Contributos da Linguística Aplicada para o ensino do Português: compreender os processos de desenvolvimento das competências linguísticas, sejam elas do domínio textual, gramatical, cognitivo e/ou discursivo, no contexto do ensino e aprendizagem do Português.

## Comissão Científica

- Ana Isabel Andrade - Universidade Aveiro
- António Pais - Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- Carlos Reis - Universidade de Coimbra
- Clara Ferrão Tavares - Escola Superior de Educação de Santarém
- Cristina Vieira - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Eliana Dias - Universidade Federal de Uberlândia
- Elisete Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia
- Emília Ribeiro Pedro – Universidade de Lisboa
- Encarnação Silva - Escola Superior de Educação de Lisboa
- Fátima Sequeira – Universidade do Minho
- Fernanda Botelho - Escola Superior de Educação de Setúbal
- Fernanda Leopoldina Viana – Universidade do Minho
- Ieda Alves – Universidade de São Paulo
- João Costa - Universidade Nova de Lisboa
- José António Brandão – Universidade do Minho
- José Carlos Seabra Pereira – Universidade de Coimbra
- Liliane Santos - Universidade Charles Dw Gaule - Lille 3
- Luísa Araújo - Instituto Superior de Educação e Ciências
- Luísa Vilela – Universidade de Évo- Luiz Carlos Travaglia - Universidade Federal de Uberlândia
- Manuel Célio - Universidade do Algarve
- Maria Aparecida Ottoni - Universidade Federal de Uberlândia
- Maria Célia Lima-Hernandes – Universidade de São Paulo
- Maria José Grosso – Universidade de Lisboa
- Maria Rosa Petroni – Universidade Federal de Mato Grosso
- Maria Teresa Lino - Universidade Nova de Lisboa
- Maura Rocha - Universidade Federal Uberlândia
- Natividade Pires – Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Otília Sousa - Escola Superior de Educação de Lisboa
- Paulo Feytor Pinto - Escola Superior de Educação de Setúbal
- Paulo Osório – Universidade da Beira Interior
- Pedro Balasus - Escola Superior de Educação de Coimbra
- Roberval Teixeira – Universidade de Macau
- Rosane de Sá Amado – Universidade de São Paulo
- Suelly Corvacho – Instituto Federal de São Paulo
- Sílvia Melo-Pfeifer - Instituto Camões
- Teresa Lino – Universidade Nova de Lisboa
- Vânia Casseb Galvão – Universidade Federal de Goiás



*Adriana Baptista  
Celda Choupina  
José António Costa  
Joana Querido  
Inês Oliveira*

Instituto Politécnico do Porto

---

# CONHECIMENTOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS DE GÉNERO LINGUÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO



adrianabaptista@ese.ipp.pt | celda@ese.ipp.pt | joseacosta@ese.ipp.pt  
joanasantos@ese.ipp.pt | inesoliveira@ese.ipp.pt

# RESUMO

---



*Os lexemas gênero e sexo desencadeiam situações de indefinição relativamente ao âmbito dos seus campos semânticos, às suas fronteiras sémicas e às zonas de interseção. Usados em múltiplos contextos, identificam realidades físicas e psicológicas complexas, sobretudo na atual discussão sociopolítica sobre Questões de Género. O uso do nome gênero simultaneamente na linguagem comum para nomear um conceito sociopsicológico e na metalinguagem linguística para identificar uma categoria morfossintática contribuiu para confundir os campos semânticos, dado que a distinção entre gênero linguístico - traduzido gramaticalmente - e gênero natural - correlacionado com o sexo - nem sempre se afigura clara nas práticas pedagógicas, quer entre os alunos de vários níveis de ensino, quer mesmo entre os professores.*

*Partindo de investigações linguísticas interdisciplinares sobre os processos de marcação de gênero linguístico, procurámos demonstrar como a investigação pode contribuir para clarificar a noção de gênero e, assim, tornar cientificamente mais informadas as práticas educativas, ocorram estas ou não em contexto formal.*

*Discutiremos como a própria génese do gênero linguístico em português permite identificar situações de não motivação entre esta categoria gramatical e as designações M/F para sexo. Apresentaremos, ainda, os processos disponíveis para a marcação de gênero e, por vezes, para a contrastação, fundamentados em duas questões nucleares:*

- *a não correlação das noções de gênero e sexo;*
- *a diversidade de processos para marcar o gênero, não sendo, em caso algum, por flexão nominal (cf. Villalva, 2000 e Choupina, 2011).*




---

**Palavras-chave:** gênero gramatical; tipos de gênero e processos de marcação do gênero.

1.



# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sendo a designação masculino/feminino, no Português Europeu, uma bipartição partilhada entre categorias de sexo e valores de género, não se podia esperar menos do que uma situação de confusão semântica e um certo apagamento da consciência da dimensão eventualmente arbitrária do valor de género gramatical na representação mental e no conhecimento intuitivo dos falantes acerca desta categoria gramatical.

Por um lado, numa perspetiva diacrónica, a maioria das línguas românicas (exceção feita ao romeno, cf. Villalva, 2008) registou o desaparecimento do valor de neutro nos nomes, na categoria de género, o qual existia a par dos valores de masculino e feminino. Este desaparecimento implicou a inserção de todos os nomes relativos a referentes inanimados na classe *masculino* ou *feminino*, emparelhando-os com os nomes relativos a referentes animados. Por outro lado, o uso do nome *género* simultaneamente na linguagem comum para nomear um conceito sociopsicológico e, ao mesmo tempo, na metalinguagem linguística para identificar uma categoria morfosintática promove representações de género gramatical associadas a sexo.

Até que ponto esta situação contaminou o ensino explícito é uma questão a que nos propomos tentar responder.

De facto, esta questão encontra suporte em várias situações conjunturais, entre elas:

- a permanente confusão registada nos manuais escolares, nos auxiliares de gramáticas e nas gramáticas escolares sobre a identificação do género gramatical nos nomes, os processos para a sua marcação, assim como nas estratégias pedagógicas disponibilizadas para a aprendizagem destes conteúdos;

- a imprecisão metalinguística sobre o conteúdo gênero gramatical evidente na redação do texto relativo aos objetivos e respetivos descritores nas Metas Curriculares de Português de 2012 e nos descritores de desempenho e conteúdos nos Programas de Português do Ensino Básico de 2009;
- a complexa indefinição semântica entre os termos “sexo” e “gênero”, fortemente condicionada por fatores sociolinguísticos em que se inclui um significativo preconceito relativamente ao uso da palavra “sexo” (erradamente considerado em muitos contextos sociopolíticos - para além dos que se referem estritamente à realidade psicológica de identidade sexual - como politicamente incorreto);
- o uso indiscriminado de “gênero” e “sexo” (eventualmente com prevalência do termo “gênero” sobre o termo “sexo”) em inquéritos e outros documentos de cariz normativo e oficial, formulários e impressos comerciais, nos quais se solicita a identificação do sexo dos sujeitos;
- a contaminação lexical do português com a língua inglesa (através da palavra “gender”, eventualmente utilizada em contextos de “sexo”, de “gênero” e de “gênero linguístico”, ainda que o alargamento a esses contextos possa ter sido progressivamente integrado na língua).

Conscientes de que esta situação de confusão linguística tem tendência a acentuar-se, consideramos que urge isolar e definir a noção de gênero gramatical, clarificar as questões relativas à atribuição do gênero aos nomes e aos processos linguísticos usados para a sua marcação, assim como debater de que modo o desenho das estratégias para promover a sua aprendizagem deve incorporar as razões por que se torna difícil entender a categoria gênero como arbitrária e assistemática. Pretendemos que esta reflexão informe futuras opções pedagógico-didáticas, separando as eventualmente produtivas daquelas que alimentam o erro (nomeadamente, certas opções gráficas, como quadros de emparelhamento, símbolos, cores; ou metalinguísticas, como as designações *gênero natural*, *par*, *macho*, *fêmea*).

2.

A large yellow circle is partially visible on the left side of the page, overlapping the white background.

# ENQUA- DRAMENTO TEÓRICO

Estudos de linguística comparada tornaram evidente que, para além de nem todas as línguas terem marcação de género gramatical (cf. Corbett 1991; Choupina 2011 e Costa e Choupina 2012), as noções de género gramatical, género e sexo biológico não são sinónimas, apesar de o uso lhes ter imposto áreas de interseção com contornos irregulares e imprecisos.

Em línguas com marcação de género, os valores de género são muito variados (Corbett, 1991) e não necessariamente coincidentes com as categorias de sexo biológico. Os sistemas gramaticais de género podem variar, assim, conforme a filiação das línguas. De La Grasserie (1898:614-15), citado por Corbett (1991:30), propõe, baseado num grande número de línguas, oito tipos de categorização: animado/não animado; racional/não racional; humano/não humano; macho humano/outro; forte/fraco; aumentativo/diminutivo; macho/outro; masculino/feminino/não sexuado. Esta revela-se, pois, como uma categoria sujeita a grande variação, o que leva Corbett (1991:1) a considerá-la como “the most puzzling of grammatical categories”.

Assumindo que nas línguas como LGP e Tétum só há marcação de género nos nomes referentes a seres sexuados e apenas quando o contexto comunicativo o exige, estes são dois casos particulares de línguas em que a coincidência entre género gramatical e sexo ocorre. Poderíamos, aliás, questionar-nos se estas línguas têm efetivamente marcação de género ou se usam um processo gramatical para a identificação da categoria de sexo (cf. Choupina 2011).

Partindo do princípio que, para as categorias de sexo, existem apenas as designações masculino e feminino, apesar da complexa evolução da construção clínica de possibilidades biológicas outras, que não estas, poderíamos dizer que os valores de género gramatical, em PE, coincidem, acidentalmente, com as categorias de sexo.

Gostaríamos, aliás, de recuperar aqui, as palavras de Roland Barthes, na Sorbonne, aquando proferiu a sua Lição inaugural da cadeira de Semiologia Literária no Collège de France e que, de alguma forma, refletem uma arguta consciência sobre o quanto a marcação de género gramatical nos nomes animados, na Língua Francesa, se correlaciona explicitamente com as categorias de sexo e o quanto se espera que a língua exiba uma espécie de BI sexual do enunciador psicossocial, que a usa ao mesmo tempo que reconhece que não fornece as opções para todas as realidades sociopsicológicas e biológicas: “Em francês, sou obrigado a definir-me como sujeito antes de enunciar a acção que a partir desse momento será apenas o meu atributo: o que faço é apenas a consequência e a consecução do que sou; do mesmo modo sou sempre obrigado a escolher entre o masculino e o feminino, o neutro e o misto são-me interditos; (...) a língua como performance de toda a linguagem não é nem reaccionária nem progressista; ela é pura e simplesmente fascista; porque o fascismo não consiste em impedir de dizer, mas em obrigar a dizer.” (Barthes, 1997: 15-16). Ou seja, inequivocamente, em termos sociolinguísticos, o sexo é uma categoria dos falantes que parece ser necessário verter na língua para identificar o enunciador nas interações discursivas (contra outras, privilegiadas em outras culturas, como ser pai ou filho, velho ou novo, casado ou solteiro). Poderíamos, aliás, perguntarmo-nos se esta categoria que a sociedade entendeu, durante muito tempo, como uma marca estritamente biológica, útil na bipartição dos seres animados, é superior a outras e se contribui, de facto, para acrescentar informação relevante às interações discursivas. Numa época onde muito se discute o sexismo linguístico é ou não relevante pensarmos o sexismo de uma língua pela sua obrigatoriedade de definir a categoria sexual do enunciador sempre que este se expressa?

A Língua Francesa é vista por Barthes como fascista porque impõe o género gramatical aos falantes como uma categoria motivada no que diz respeito a uma categoria biológica dos seres humanos insuficiente, todavia, para traduzir a realidade, mas também é vista como um processo útil na enunciação se permitisse a expressão da identidade de género, como se a compreensão das ações discursivas necessitasse dessa informação do seu enunciador.

Em PE, deverá, pois, assumir-se que os pares sexo e género, género e género gramatical e sexo e género gramatical não são correlativos, ainda que para as categorias de sexo e para os valores de género sejam utilizados os mesmos termos (masculino/feminino).

Desde o 1º ano do 1º ciclo, o género é um conteúdo abordado ao lado do número, sendo frequentemente tratado como uma das categorias da flexão dos nomes e dos adjectivos (cf. *Programas do Ensino Básico*, 2009; *Metas Curriculares de Português*, 2012), porém, a categoria número é sistemática no PE e esta é arbitrária e assistemática.

# 2.1 GENESE DO GENERO EM PE

Se quisermos fazer uma breve abordagem diacrónica da génese do género em PE, teremos que referir que sendo a maioria dos vocábulos de origem latina, a marcação de género remonta já à matriz latina, língua que admitia os valores de masculino, de feminino e neutro. Também nesta língua não se registava sistematicidade entre categorias de sexo e valores de género, mas o simples facto de ser possível compreender o valor de género como um traço semântico (como o define Mattos e Silva (2008: 358)) evidencia a interpenetração de noções de sexo e género. Uma vez que o artigo era uma subclasse inexistente em Latim, a linearização do valor de género encontrava-se nas terminações dos nomes e adjetivos, bem como nos determinantes e pronomes.

Em latim, os nomes distribuíam-se por cinco declinações.

A primeira, de tema em *-a*, reunia maioritariamente nomes do género feminino, mas também alguns masculinos, se indicassem profissões/atividades típicas de homens (ex.: *nauta*), o que demonstra a relação acima sugerida entre género e sexo. A segunda, de tema em *-o* (com Nominativo em *-us* ou em *-um*), congregava nomes masculinos, mas também alguns femininos (ex.: nomes de árvores) e vários neutros.

Estas duas declinações passam a ser sentidas como referência para o feminino a 1.<sup>a</sup> e para o masculino a 2.<sup>a</sup>, de tal modo que a queda, em final de palavra, de *-m*, no Português, e *-s*, em outras Línguas Românicas (ex.: Italiano), conduziu a que também se confundissem numa só as formas do masculino (ex.: *dominu(m)* > *dono*) e do neutro da segunda declinação (ex.: *templu(m)* > *templo*). A terceira declinação continha nomes de géneros diversos, o que explica a flutuação que encontramos, em sincronia e diacronia, em alguns vocábulos (ex.: *febre*).

A quarta, maioritariamente composta por nomes masculinos, e a quinta, essencialmente por nomes femininos, eram menos representativas e associaram-se, respetivamente, à segunda e à primeira declinações, exibindo atualmente também alguma hesitação (ex.: o/a *fácies*).

Verificamos, então, que várias palavras que em Latim eram femininas e de tema em –a evoluíram como femininas para o Português, tal como a maioria das masculinas de tema em –o entrou como masculinas também (cf. Gouveia, 2005). Desenharam-se, contudo, outras duas vias: a que afetou os nomes da terceira declinação, com tema em –i ou em consoante, e a que incidiu sobre os neutros, género que em português é residual. Neste último caso, o neutro singular passou a ser sentido como um masculino (*mare* > *mar*), mas às vezes regista uma flutuação de acordo com a Língua Românica de chegada (*mare* > o *mar*<sub>Português mas</sub> / *la mer*<sub>Francês fem</sub>). Por seu turno, o neutro plural passa a ser formalmente um feminino singular, mesmo que designe um conjunto (*opera* > *ópera*; *fructa* > *fruta*), o que permite compreender a génese formal e semântica de certos nomes coletivos, singulares quanto ao número, apesar de designarem mais de uma entidade.

Todavia, identificar para cada nome um percurso diacrónico, tendo como ponto de partida o Latim, o Grego ou outra língua, capaz de explicar os valores de género que lhe estão atribuídos atualmente e registar os seus períodos de oscilação, ou a sua estabilização num género, contrário ou igual ao inicial, não é o suficiente para explicar persistentes desvios de concordância de género no uso coloquial, sobretudo em palavras não eruditas com utilização frequente, como, por exemplo, *moral*, *febre* ou *personagem*.

Neste âmbito, é possível registar várias situações:

- palavras que registaram flutuação durante um período e estabilizaram no masculino (ex.: cometa, fim, dia, fantasma e planeta);
- palavras que registaram flutuação durante um período e estabilizaram no feminino (ex.: tribo, alcachofra, diocese, árvore e catástrofe);
- palavras que evoluíram de femininas para masculinas (ex.: mapa, dote e espinafres);
- palavras que evoluíram de masculinas para femininas (ex.: ponte, arte, flor e cor);
- palavras que mantêm hesitação relativamente aos valores de género com referentes não sexuados (ex.: febre, sanduiche, entorse, síndrome, dentola e ênfase);
- palavras que mantêm hesitação relativamente aos valores de género com referentes sexuados (ex.: personagem, gigante, fantasma e hóspede);
- palavras que admitem atualmente, na sintaxe, ser marcadas com cada um dos dois géneros (subespecificados no Léxico) (ex.: *cliente, parente, intérprete, presidente, artista e atleta*)<sup>1</sup>.

Para além dos nomes, com referentes sexuados, **subespecificados** no Léxico quanto ao valor de género e que admitem na Sintaxe a marcação como masculinos ou femininos, podemos distribuir os restantes por três grupos considerando:

- a **flutuação** do valor de género numa sincronia passada do percurso diacrónico do nome, aparentemente influenciada, por exemplo, pelos índices temáticos (nomes etimologicamente masculinos de índice temático - a, como cometa, ou nomes etimologicamente femininos com índices - o ou - e, como tribo e diocese, registaram flutuação temporária e recuperação do seu género etimológico;

---

<sup>1</sup> Uma vez que se registam oscilações várias conforme os dicionários, as gramáticas e a apresentação de exemplos em artigos utilizámos como referencial para a aceitação de que estes exemplos admitem, atualmente, na sintaxe, dois géneros o registo simultâneo de nome com dois géneros no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003) e no *Priberam*, versão *online*.

- a **hesitação** na sincronia atual relativamente à atribuição do valor de género a certos nomes por um número significativo de falantes, nos registos oral e escrito. A explicação para esta hesitação pode centrar-se no facto de os nomes serem relativos a características humanas ou profissões primitivamente associados a um dos sexos e que têm vindo a referenciar progressivamente o outro sexo. Esta situação indicia a contaminação dos valores de género com as categorias de sexo e mostra a forma como a língua começou a refletir a evolução social, aproximando estes de um outro grupo de nomes definido como subespecificado lexicalmente e que constrói o género na sintaxe. Todavia, a hesitação pode registar-se em outros nomes não associados a qualquer categoria sexual. Estes são, sobretudo, nomes femininos com índice temático – e;
- a **mudança** do valor de género, processo diacrónico mais raro em que o valor de género se altera em alguns nomes, quer de masculino para feminino, quer de feminino para masculino, como se pode verificar nos exemplos fornecidos, alguns que capitalizámos de Gouveia (2005:503 a 532) e que arrumámos diferentemente distinguindo, como vimos, os nomes que sofreram flutuação e atualmente têm um género estável, os nomes que sofreram alteração de género de facto, os que sofrem hesitação atualmente associados ou não a referentes sexuais e os que, associados a um referente sexuado, têm um género subespecificado (cf. Vilalva, 2008).

De entre todos estes casos, a hesitação na marcação de género em nomes associados a referentes não sexuais é a situação com justificações mais diversificadas. Para alguns nomes, a explicação parece óbvia (a hesitação em *dentola*, nome feminino, pode advir da contaminação com *dente*, nome masculino; a hesitação para *febre*, nome feminino, pode decorrer da terminação em –e), para outros nomes, a explicação pode ser mais difícil de encontrar ou sistematizar, mas também, por isso mesmo, pode ser a que melhor mostra a dimensão arbitrária do género gramatical e o seu carácter não flexional.

# 2.2 PROCES- SOS DE MARCAÇÃO

Em Português Europeu, o género apresenta-se como uma categoria gramatical idiossincrática dos nomes, pelo que todos os nomes apresentam informação de género. Esta informação encontra-se nos radicais nominais, estando, pois, prevista no Léxico. Existem dois valores especificados de género – o masculino e o feminino – e um subespecificado (cf. Villalva, 2008). Um dos valores da oposição privativa masculino/feminino é inerente a nomes como, por exemplo, *mesa*, *planeta* e *mulher*, sendo estes de género intrínseco ou único. Nos nomes subespecificados como *cliente*, *colega* e *artista*, o valor de género não está determinado lexicalmente e vai ser marcado na sintaxe, sendo estes de género sintático (Câmara, 1985).

Consideraremos, deste modo, que todos os nomes apresentam um valor de género, quer seja atribuído no Léxico, como no caso dos nomes de género intrínseco (GI), listados no Quadro I, quer seja atribuído apenas na Sintaxe, como nos nomes de género sintático (GS).

Nomes de género intrínseco (GI)		Nomes de género sintático (GS)
masculino	femininos	masculinos/femininos
banco	mesa	gato/gata
planeta	paleta	menino/menina; professor/
homem	borboleta	professora
pai	cobra	avô/avó
sogro	mulher	irmão/irmã
elefante	nora	galo/galinha
coala	égua	uropeu/europeia
panda	mãe	judeu/judia
gorila	testemunha	cliente
cônjuge	criança	modelo
		artista

◀ **Quadro I**  
Nomes de género intrínseco e nomes de género sintático

No grupo dos nomes GI, incluímos nomes referentes a seres não animados (ex.: *banco e mesa*) e nomes referentes a seres animados, [+humanos] e [- humanos] (ex.: *homem e borboleta*). No caso dos nomes de seres animados, como homem e mulher, poderemos até pensar numa relação motivada entre o valor de género e a categoria de sexo da entidade, porém, nomes como *testemunha e cônjuge*, para seres [+ humanos], e *elefante, coala e cobra*, para seres [- humanos; + animais] ilustram a fragilidade daquela hipótese e corroboram a natureza arbitrária da categoria género, por se poderem aplicar a entidades de ambos os sexos. Esta relação imotivada é também ilustrada por nomes de género masculino para referenciar um ser do sexo feminino como *mulherão* (cf. Villalva 2008: 100; Choupina 2011).

Na lista de nomes GS incluímos nomes de referentes animados, humanos ou animais. Na Sintaxe, pode verificar-se a atribuição de um valor de género a um radical nominal subespecificado, como em *gato/gata* e *cliente*, ou a alteração (ou seja, reatribuição de valor) do valor intrínseco, por meio de morfemas derivacionais. Tal alteração pode verificar-se em nomes de seres animados, (1), e em nomes de seres inanimados, como em (2), em que o radical simples é de um determinado género e o radical derivado é de outro, que se impõe ao nome.

(1) *mulher* <sub>(género intrínseco feminino)</sub> > *mulherão* <sub>(género sintático masculino)</sub>  
*fêmea* <sub>(género intrínseco feminino)</sub> > *femeação* <sub>(género sintático masculino)</sub>

(2) *dente* <sub>(género intrínseco masculino)</sub> > *dentola* <sub>(género sintático feminino)</sub>  
*sono* <sub>(género intrínseco masculino)</sub> > *soneca* <sub>(género sintático feminino)</sub>  
*casa* <sub>(género intrínseco feminino)</sub> > *casebre* <sub>(género sintático masculino)</sub>  
*escada* <sub>(género intrínseco feminino)</sub> > *escadote* <sub>(género sintático masculino)</sub>

Veja-se que apenas os nomes de género sintático permitem, de facto, o que vulgarmente se chama *contraste* ou *oposição* de género, como, por exemplo, em *gato/gata*, *galo/galinha*, *o/a modelo*, e que o contraste de género, no PE, envolve variados processos e, por isso, é incorreto falar-se em flexão nos nomes, ideia corroborada por diversos autores, em diferentes sincronias: Huber (1933: 167); Carvalho (1974: 601); Villalva (2000, 2003, 2008); Choupina 2011; Costa e Choupina 2012, entre outros. Todavia, nos documentos que enformam o Ensino Básico e Secundário, em Portugal, género e número são apresentados como duas categorias de flexão dos nomes, surgindo a par da flexão das classes dos adjetivos e dos pronomes (cf. Programas do Ensinos Básico, 2009; Metas Curriculares, 2012).

Se a flexão é, de facto, um «processos morfológico de formação de palavras que se caracteriza pela sua obrigatoriedade e sistematicidade: se uma dada categoria de palavras é flexionável numa dada categoria morfo-sintáctica (por exemplo, os adjetivos flexionam em número), então todas as palavras pertencentes a essa categoria sintáctica são flexionáveis» (Villalva 2003: 926), o género não é uma categoria flexionável, nem sistemática, como se tem vindo a provar ao longo deste artigo.

Não sendo uma categoria flexionável, o género gramatical sintático é atribuído aos radicais nominais na Sintaxe e não no Léxico, por, pelo menos, três formas:

- simples especificação, pelo índice temático, do valor de género antes subespecificado, *gato/gata*;
- marcação do valor de género por meio de uma palavra de outra categoria (ex.: determinante), embora o nome permaneça subespecificado, *o/a modelo*, *o/a cliente*;
- acrescento de morfema derivacional, *-ção* e *-idade* para formar nomes femininos, *-mento* e *-ismo* para masculinos (cf. Villalva, 2008), *construção* e *felicidade*, *conhecimento* e *modernismo*.

Não sendo uma categoria flexionável, também não poderemos admitir que se determine uma regra, com maior ou menor alcance, de formação de contraste de género nos nomes: índice temático –o para o masculino e –a para o feminino. Esta *pseudorregra* é falaciosa não só pelas evidências já apresentadas de nomes com um valor de género intrínseco dito contrário ao que o índice pudesse veicular (ex.: *planeta*, *grama* e *polícia* para os masculinos; *tribo*, *lívido* e *virago* para os femininos), mas também porque vários são os processos que, no âmbito dos nomes referentes a seres sexuados, atribuem o valor de género ao nome e lhe concedem uma certa possibilidade de contraste sintático:

- alternância de índice temático (-o/-a; - Ø(e)/-a) e marcação sintática redundante – ex.: *o menino/a menina*; *o professor/a professora*;
- alternância fonológica (diferentes graus de abertura da vogal -o) e marcação sintática não redundante – ex.: *o avô/a avó*;
- alternância dada por um sufixo derivacional e marcação sintática redundante– ex.: *o galo/a galinha*; *o europeu/a europeia*; *o conde/a condessa*;
- alternância meramente sintática – ex.: *o cliente/a cliente*, *o/a modelo*;
- alternância dada pela alteração fonológica de morfema, causada por síncope de /n/ ou de /l/ seguida ou não de crase – ex.: *órfão / órfã*, *réu / ré*, com síncope e crase; *leão / leoa*, com síncope;
- alternância dada pela adição de morfema – *judeu/judia*, *europeu / europeia*, *perdigão/perdiz*

Todos os processos antes listados permitem, de facto, construir a ideia de que os nomes contrastam em género, porém, tal ideia não passa de uma ilusão, uma vez que são vários os contraexemplos que mostram que não há sistematicidade e motivação nas correlações entre processos e valores de género e entre género e sexo dos referentes, como os exemplos apresentados em (3) ilustram.

(3) *barco/barca*

*ovo/ova*

*pata* (de um animal)/*pato*

*cara<sub>N</sub>/caro<sub>A</sub>*;

*peso<sub>N</sub>/pesa<sub>V</sub>*

*lata/lato*

*guarda<sub>N</sub>/guardo<sub>V</sub>*

*livro/livra*

*flor/flora*

*pó/pá*

*o polícia* (nome comum) / *a polícia* (nome coletivo)


*o guarda* (nome comum) / *a guarda* (nome coletivo)

Até ao momento não fizemos qualquer alusão a processos de atribuição de género por composição (*a cobra-macho / a cobra-fêmea*) ou por heteronímia de radicais (*homem/mulher*) para ilustrar o contraste de género dos nomes. Esta ausência deve-se ao facto de estes processos apenas marcarem um contraste de sexo entre os referentes que os nomes atualizam e não de valores de género, como a agramaticalidade em \* *o cobra-macho* e \* *a elefante-fêmea* nos mostra (cf. Choupina 2011 e Costa e Choupina 2012).

Na tradição gramatical, todavia, estes dois processos são considerados erradamente como marcadores e desencadeadores de contraste de género.

Em síntese, a existência de um valor de género em todos os nomes [atribuído no Léxico (género intrínseco) ou na Sintaxe (género sintático)], a não-obrigatoriedade de existência de contrastes de género e o facto de a sua realização estar a cargo de diversos processos fonológicos, morfológicos e sintáticos são propriedades que distinguem claramente o género das restantes categorias morfossintáticas disponíveis no português (como os adjetivos e os pronomes), e que justificam o seu tratamento numa secção à parte e a sua análise como uma categoria não flexional. Consideramos, assim, que o PE é uma língua em que não existe correlação sistemática entre as noções de género e sexo, pelo que é útil associar o género à estrutura sintática e à concordância nos sintagmas e nas frases. Desta forma, todos os nomes têm um género, o género concebido como noção sintática, independentemente do momento de formação em que lhe foi atribuído (cf. Choupina 2011).

**3.**



**REORGANIZAÇÃO  
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA  
DOS CONHECIMENTOS  
IMPLÍCITOS E  
EXPLÍCITOS  
SOBRE GÊNERO**

No decurso de um estudo longitudinal ainda por terminar foi possível verificar, de forma inequívoca, que o conteúdo género gramatical (aí incluídas competências para a atribuição da categoria género a nomes e a identificação de processos de marcação de género) não está adquirido à entrada no Ensino Superior e também que as representações mentais de género gramatical se constroem com contaminação das categorias de sexo.

Tais constatações tornaram imperioso pensar as estratégias didáticas para o ensino do género gramatical.

Todavia, antes de construir propostas diversificadas por ciclos de estudo, o que obviamente leva tempo a implementar pareceu-nos produtivo identificar todas as situações passíveis de manter ou mesmo de promover a confusão. Consciencializar os professores e os educadores de que essas situações devem ser evitadas é o primeiro passo para uma necessária inversão na didática do género gramatical.

O ensino do Português Língua Materna capitalizou, de algumas décadas a esta parte, contributos científicos e pedagógicos das várias áreas da Linguística, da Linguística Aplicada e da História da Língua, facto que pôs a nu diversas fragilidades da Gramática Tradicional.

Tradicionalmente, as noções gramaticais apresentavam-se ambíguas, suportadas por conhecimentos e juízos mais ou menos empíricos, sem qualquer base teórico-científica.

Várias são as áreas em que se detetam termos e noções dúbias e mesmo incorretas.

No âmbito do conteúdo em análise neste artigo, a contaminação da realidade linguística pela realidade sociopsicológica e biológica de seres sexuados tem marcado o conhecimento implícito e este tem prejudicado a aquisição e desenvolvimento do conhecimento explícito relativo à noção de género gramatical, da sua função na gramática do Português Europeu e dos vários processos de marcação. Neste sentido, a confusão entre género gramatical, sexo e identidade de género e a ausência de uma teoria formal de suporte à descrição linguística são visíveis em:

- designações como *epícenos*, *comum de dois e sobrecomuns*;
- terminologias de base estritamente morfológica, como nomes uniformes vs. biformes, género regular vs. género irregular;
- aceitação e uso de processos tradicionais como composição (nos nomes de animais, tradicionalmente denominados *epícenos*) e heteronímia de radicais (nos nomes de animais e de seres humanos) para contrastação de género gramatical;
- práticas de ensino apoiadas numa pseudoregra geral e em estratégias didático-pedagógicas promotoras de inferências, associações e conhecimentos incorretos;
- opções gráficas e organizativas na construção de fichas informativas e em exercícios que desencadeiam interpenetração entre a categorização linguística e a realidade sociopsicológica e biológica.

As situações, formais ou informais, que desencadeiam aquisições e aprendizagens da noção de género gramatical e da sua marcação associadas às categorias de sexo dos possíveis referentes dos nomes registam-se frequentemente em manuais escolares, auxiliares de gramática e gramáticas pedagógicas. Nestes materiais, o equívoco ocorre na apresentação e explicitação verbais do conteúdo, na organização diagramática da informação e nos exemplos selecionados. Assim, listam-se, no Quadro II, algumas situações inadequadas que foi possível recolher através da análise de diversificados materiais pedagógicos e as implicações negativas da sua ocorrência.

O que não deve ser feito	Implicações Negativas
Partir sistematicamente de pares de nomes de seres sexuados para a aquisição da noção de género	Promoção da associação racional entre género gramatical e sexo
Associar os valores de género a cores (cor-de-rosa a meninas e azul a meninos)	Promoção de associações a sexo culturalmente estereotipadas
Usar os sinais de masculino (♂) e feminino (♀)	Promoção da associação racional entre género gramatical e sexo
Elaborar quadros com as palavras “menino” e “menina” no topo das colunas	Promoção da associação instintiva entre género gramatical e sexo
Elaborar quadros com as imagens de meninos e meninas no topo das colunas	Motivação da associação instintiva entre género gramatical e sexo
Construir quadros de duas colunas emparelhadas com nomes de radicais diferentes para solicitar pares de género (ex.: <i>pai/mãe</i> )	Associação de nomes de radicais diferentes a flexão ou variação de género gramatical

◀ **Quadro II**  
Estratégias diagramáticas inadequadas para a apresentação do conteúdo género gramatical e suas implicações

No entanto, as estratégias inadequadas não se restringem apenas à apresentação gráfica do conteúdo.

A metalinguagem utilizada, de acordo, aliás, com a que é veiculada nas Metas Curriculares de Português (2012) e nos Programas de Português do Ensino Básico (2009), é responsável pela manutenção da confusão e evidencia desconhecimento científico. Veja-se o Quadro III a propósito do rigor metalinguístico na construção das propostas didáticas e na explanação do conteúdo gramatical.

O que não deve ser feito	Implicações Negativas
Solicitar <b>pares</b> de nomes para obter contraste de género, partindo do paradigma animal composto com <i>macho</i> e <i>fêmea</i> (ex.: <i>a cobra-macho</i> , <i>o panda-fêmea</i> )	Promoção da confusão de género e sexo e da representação mental de género gramatical diferente em função do sexo de cada elemento do par. Associação da estratégia de composição com macho/fêmea para contrastar o valor de género gramatical
Solicitar a apresentação do <b>par</b> para nomes de género intrínseco e de género sintático misturados no mesmo quadro	Admissão que todos os nomes têm contraste e que nomes com heteronímia de radicais estabelecem variação de género
Apresentar, de forma implícita ou explícita, uma <b>pseudorregra</b> como estratégia para a identificação rápida do género gramatical	Confusão entre variação e flexão Possibilidade de generalização da pseudorregra a nomes que não admitem contraste o que pode implicar uma identificação de género incorreta ou a construção de um contraste não lexicalizado

◀ **Quadro III**  
Estratégias metalinguísticas inadequadas para a apresentação do conteúdo género gramatical e suas implicações

A título de exemplo, vejam-se o objetivo 21 e os respectivos descritores das *Metas Curriculares de Português* (2012), a seguir transcritos.

Objetivo 21: *Descobrir regularidades no funcionamento da língua*

1. Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-o* ou *-a*).
2. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar *-s* ao singular), incluindo os que terminam em *-m* e fazem o plural em *-ns* (*fim, bom, etc.*).

*Metas Curriculares de Português* (2012: 12)

O objetivo 21 - Descobrir regularidades no funcionamento da língua - apresenta como fim último levar o aluno à deteção de regularidades no âmbito do funcionamento da Língua Portuguesa, pressupondo-se que a língua apresenta um funcionamento passível de ser sistematizado por meio de regras. Para atingir este objetivo, o docente deve promover, junto dos seus alunos do 1º ano do 1º ciclo, situações que desencadeiem as competências apresentadas nos dois descritores associados àquele objetivo.

Nesses descritores, o género dos nomes surge a par do género dos adjetivos. No entanto, ignora-se que o género, nos nomes, é uma categoria intrínseca aos radicais (atribuída no Léxico ou na Sintaxe), obrigatória e idiossincrática, e, nos adjetivos, a categoria é transmitida pelo nome, sendo funcional e não lexical, no sentido em que é apenas necessária para a concordância morfossintática nos sintagmas e nas frases. No mesmo descritor, afirma-se que nomes e adjetivos têm flexão passível de ser enunciada por meio de uma regra.

Tal afirmação é incorreta, pelo menos no que toca aos nomes, como já se provou neste artigo. Dado que a flexão é um processo sistemático que «opera sobre temas» (Villalva 2000) e o tema é o composto que inclui o radical e o índice temático, então o género, categoria assistemática, presente no radical, não poderá ser linearizado ou indiciado pelas terminações, isto é, ter um funcionamento e uma flexão regular.

Para a errada ilação da existência de flexão e regularidade, além das inadequações evidenciadas nos documentos de referência, muito tem contribuído, na linha dos ensinamentos da gramática tradicional, a apresentação, de forma implícita ou explícita, de uma *pseudorregra*, para a atribuição de género e para a flexão, consubstanciada nas *terminações* -o / -a. Todavia, esta regra, para além de ignorar os índices -e e -ø, descarta um conjunto de fatores pertinentes, já mencionados ao longo deste trabalho, como: a terminação não lineariza o género; a correspondência entre terminação -o para o masculino e -a para o feminino não é sistemática (cf. *o fantasma; a tribo*); os nomes podem ser de género único, não admitindo, por isso, contraste (cf. *o gorila; a mesa*); os nomes podem admitir contraste sem variação da forma (cf. *o/a modelo*).

Não raras vezes se solicita a formação de femininos e masculinos, como o descritor 1. apresenta, porém, a maior parte dos nomes não tem possibilidade de formar femininos ou masculinos, uma vez que as palavras são de género único (género intrínseco) e o que, por vezes, se pode contrastar é o sexo dos seres sexuados, como em *o gorila-macho* e *o gorila-fêmea*.

No descritor 2. antes transcrito, assim como nos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), o género é colocado ao lado do número, sendo esta última uma categoria regular e sistemática, formada com o acrescento do morfema -s ao tema dos nomes e dos adjetivos, portanto, uma categoria flexionável.

# CONCLUSÕES

---

“

*Dada a confusão instalada entre as noções de género e de sexo nas suas representações implícitas e na forma de transmitir o conhecimento explícito, decorrentes da não correlação, na gramática, entre as noções de género e de sexo e do facto de os termos usados para designar categorias de sexo e os valores de género serem os mesmos, parece-nos urgente promover a reflexão, no seio dos professores e dos educadores, suportada por um esclarecimento o mais rigoroso possível das formas de atribuição de género aos nomes, da multiplicidade de processos para a sua marcação e das suas implicações nas associações implícitas com as categorias de sexo.*

*Espera-se que tal reflexão promova um estado de alerta capaz de controlar situações pedagógico-didáticas de absoluto anacronismo relativamente aos dados disponibilizados pela investigação linguística. Estamos conscientes de que a mudança de atitudes não se consolida sem o suporte da alteração da terminologia usada para o conteúdo género, mas propomos que se comece por limitar os prejuízos induzindo a necessidade de separar a categoria sexo da variação género. Tal separação antes de ser representada terminologicamente pode começar a ser construída de forma gráfica, se forem evitadas as situações descritas nos quadros II e III, deve ser construída, por um lado, afastando, na lecionação, a apresentação do género dos nomes e do género nos adjetivos, dado que só assim se construirá a existência de um género obrigatório e idiossincrático nos primeiros e um género funcional nos segundos, e, por outro, dissociando a flexão em número dos processos de marcação e, por vezes, contrastação de género, de modo a definitivamente abandonar o conceito de flexão, de regularidade e de existência sistemática de contraste na categoria gramatical género.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Barthes, R. 1997.** *Lição*. Lisboa: Edições 70.

**Câmara JR., J. M. 1985.** *Dicionário de lingüística e gramática*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.

**Carvalho, J. H. 1974.** *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Atlântida.

**Choupina, C.M. 2011.** Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. *In Revista electrónica elingUP*, nº 1, v. 3. <http://cl.up.pt/elingup/>

**Costa, J. A. e Choupina, C.M. 2012.** A história e as histórias do género nos nomes em português. Percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos. II Encontro Internacional do Ensino do Português, Coimbra | Fevereiro/2011.

**Corbett, G. 1991.** *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

**De La Grasserie, R. (1898).** La Catégorie Psychologique de la Classification Revelée par le Language. *Revue Philosophique de la France et de L'étranger* 45 (pp. 594-624).

**Gouveia, M. C. de F. 1993.** *Um aspecto de morfologia histórica: o género gramatical dos substantivos e adjectivos em Português*, trabalho de síntese [inédito] apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e de Capacidade Científica, Coimbra [apresentado em 2004].

**Gouveia, M. C. de F. 2005.** A categoria gramatical de género do português antigo ao português actual. In G. Rio-Torto, O. Figueiredo e F. Silva (eds.) *Estudos em homenagem ao professor Mário Vilela*. Porto: FLUP, pp. 527-544.

**Hüber, J. 2006 [1933].** *Gramática do Português Antigo*. Tradução portuguesa. 2ª Edição. Lisboa: FCG.

**Mattos e Silva, 2008.** *O Português Arcaico. Uma Aproximação. Volume I (Léxico e Morfologia)*. Lisboa: INCM.

**Villalva, A. 2000.** *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.

**Villalva, A. 2003.** “Estrutura morfológica básica”. In MATEUS, Maria Helena Mira et alii (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.ª edição. Lisboa: Caminho, 2003

**Villalva, A. 2008.** *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.



*Maria Cristina Vieira da Silva*

Escola Superior de Educação  
Paula Frassinetti / CIEC – UM

---

# REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A SUA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA



cristina.vieira@esepf.pt

# RESUMO

---

“

*O estudo que se apresenta visa conhecer como é que mestrandos na área de formação de professores percebem a educação linguística que tiveram oportunidade de experienciar na sua formação inicial.*

*As conceções dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem, as competências desenvolvidas, o tipo de conteúdos programáticos abordados e o contexto de ensino/ aprendizagem que os enquadra constituem aspetos que condicionam as aprendizagens proporcionadas. Por considerarmos que o ensino/ aprendizagem não decorre num processo linear de transmissão de conhecimentos, mas antes envolve o aprendiz num processo ativo de aprendizagem, julgámos oportuno questionar os estudantes, atores centrais deste processo, quanto ao tipo de formação que lhes foi proporcionada.*

*O trabalho organiza-se em dois planos: num primeiro, será apresentada a estrutura curricular na área da língua portuguesa da licenciatura em Educação Básica (LEB), bem como as unidades curriculares (doravante, U.C.) da mesma área que integram o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Num segundo plano, será apresentada a análise dos dados recolhidos a partir de um inquérito por questionário organizado em três partes. Numa primeira parte, procurou-se recolher dados que nos permitissem delinear o perfil dos inquiridos. Na segunda parte, pretendeu-se aferir a forma como os estudantes avaliam as U.C. da componente de formação em língua portuguesa, decorrente do seu percurso formativo na LEB da ESEPF. Por fim, na terceira parte do inquérito, pretendeu-se perceber o entendimento que estes mestrandos tinham face a competências assinaladas nas U.C. de português da referida Licenciatura.*

”

---

**Palavras-chave:** educação linguística; formação de professores; representações de estudantes pós-graduados.


# INTRODUÇÃO

---


O trabalho aqui apresentado decorre, por um lado, da necessidade (desde logo sentida pelos docentes e determinada por mecanismos internos de certificação de qualidade) de implementar o processo de avaliação das primeiras edições da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (doravante ESEPF). Para o feito, auscultámos os estudantes recém-licenciados quanto à sua perceção sobre vários aspetos (nomeadamente a adequação do plano curricular e qualidade do ensino ministrado) das U.C. da área de língua portuguesa integradas na licenciatura que haviam concluído no semestre anterior.

Por outro, pretendeu-se avaliar também, numa fase em que estes estudantes estão já familiarizados com a terminologia e com as alterações decorrentes da implementação do Processo de Bolonha (Decreto-Lei 74/2006), a representação que os mesmos estudantes fazem das distintas competências trabalhadas no âmbito das diferentes U.C. de português que integram a oferta formativa da LEB na ESEPF.

1.



**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
BÁSICA NA ESEPF E O ESTRADO  
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
E ENSINO DO 1.º CEB NA ESEPF:  
DE UMA FORMAÇÃO  
GENERALISTA À CONSTRUÇÃO  
DE UM PERFIL MISTO**



# **1.1 A LEB na ESEPF: Uma formação generalista**

No que diz respeito aos normativos, a formação inicial rege-se, em primeira instância, pelos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Posteriormente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro que aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este estabelece que o mestrado passa a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, estruturando a formação dos professores em dois ciclos distintos: um primeiro ciclo de formação (licenciatura) incidirá essencialmente sobre as áreas científicas específicas de cada domínio de habilitação para a docência e um segundo ciclo (mestrado), conferindo habilitação profissional, contemplará sobretudo a prática pedagógica supervisionada, as didáticas específicas e a formação educacional geral.

A determinação, por parte da tutela, de que o acesso à profissão docente passe a implicar um número mínimo de créditos ECTS na(s) área(s) de docência nos níveis e ciclos de ensino abrangidos veio exigir às instituições uma maior atenção para a necessidade de valorizar a componente do conhecimento disciplinar, mediante a oferta de uma sólida formação nas diversas áreas científicas que integram o respetivo currículo (nomeadamente na área do português, com um peso de 30 créditos na Formação da Área de Docência (FAD), a par da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões).

Na sequência deste novo enquadramento jurídico que define as habilitações dos educadores de infância, bem como dos professores do Ensino Básico, a ESEPF elaborou e viu aprovadas pela DGES cinco propostas de autorização de ciclo de estudos na área da formação de professores:

a licenciatura em Educação Básica (Despacho n.º 1152/2008 de 22 de abril) e quatro mestrados que conferem habilitação para a docência sendo uma dessas formações o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 2923/2009, de 22 de janeiro (2ª Série)).

Atente-se no quadro 1, onde se listam as seis U.C. da área de língua portuguesa que integram a licenciatura em Educação Básica na ESEPF.

UNIDADES CURRICULARES	COMPONENTE DE FORMAÇÃO	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
			TOTAL	CONTACTO	
Técnicas de Comunicação Oral e Escrita	FAD	Semestral (1º)	150	64 (T-16; TP-32; PL-16)	6
Laboratório de Língua	FAD	Semestral (2º)	150	64 (T-24; TP-24; PL-16)	6
Desenvolvimento da Linguagem	FAD	Semestral (3º)	150	64 (T-24; TP-24; PL-16)	6
Teoria e Práticas de Análise Textual	FAD	Semestral (5º)	150	64 (T-32; TP-32)	6
Literatura para a Infância	FAD	Semestral (6º)	150	64 (T-32; TP-32)	6
Didáctica da Leitura e da Escrita	DE	Semestral (6º)	100	32 (T-16; TP-16)	4
<b>Total</b>			<b>850</b>	<b>352</b>	<b>34</b>

◀ **Quadro I**  
U.C. da área de língua portuguesa na LEB da ESEPF

A organização destas U.C. obedece a uma lógica em que se parte das unidades de cariz científico para as de cariz didático.

É justamente no sentido de otimizar o uso da língua portuguesa, do ponto de vista instrumental, que a U.C. *Técnicas de Comunicação Oral e Escrita* surge num primeiro semestre da licenciatura. À entrada para o Ensino Superior, os formandos são assim chamados a sistematizar e a tornar operacionais competências ao nível da expressão oral e escrita que deveriam, na sua globalidade, estar já adquiridas, mas que se revelam, para muitos, ainda problemáticas nesta fase do seu percurso académico.

Nesta sequência, e porque a língua portuguesa constitui um veículo de comunicação transversal a todas as aprendizagens e é, simultaneamente, uma das áreas nas quais o futuro educador/ professor será chamado a atuar, considerou-se necessário aprofundar a reflexão sobre o conhecimento explícito que os formandos têm da sua própria língua.

A U.C. intitulada *Laboratório de Língua* oferece, assim, uma oportunidade para que tal reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua assuma um carácter experimental.


Mediante o recurso à manipulação das unidades linguísticas, pretende-se que o formando seja levado a procurar alicerces sólidos para muito daquilo que sabe implicitamente (ou pensa saber) sobre a sua língua.

Com a unidade curricular *Desenvolvimento da Linguagem*, pretende-se, com base nas competências adquiridas em anteriores U.C., refletir sobre a forma como a linguagem humana (e, em particular, a língua portuguesa) é adquirida e desenvolvida. Procura-se caracterizar o processo de aquisição da língua materna, atendendo à evolução deste mesmo processo e às várias dimensões do saber linguístico envolvidas (nomeadamente ao nível do sistema fonológico, morfológico e sintático). É ainda dada particular relevância à reflexão em torno do sistema fonológico e das questões relativas à oralidade, atendendo ao facto de o desenvolvimento linguístico a este nível (nomeadamente no que respeita à promoção da consciência fonológica) estar correlacionado com posteriores níveis de desempenho em leitura e escrita.

Segue-se, com a unidade curricular de *Teoria e Práticas de Análise Textual*, uma abordagem distintiva às características discursivas dos textos literários e não literários, a que os formandos serão agora particularmente sensíveis, uma vez que a formação nas U.C. anteriores os ajudaram a adquirir competências ao nível do conhecimento das “regras” que a construção do discurso “normativo” implica. O contacto com a diversidade de tipologias textuais quer de natureza informativa, quer funcional, quer expressiva ou poética e a introdução de técnicas de análise e caracterização dos diversos textos conduzem o formando a uma visão alargada das possibilidades comunicativas do texto verbal. Além disso, só com a análise de texto, em que se assiste à subversão das regras do “cânone” linguístico, para a obtenção de efeitos estéticos, expressivos e lúdicos, se poderá identificar o discurso literário.

A U.C. de Literatura para a Infância promove o contacto do formado com um corpus textual rico e diversificado, adequado à receção infantil em vários níveis etários e escolares. Dá-se a conhecer a atual produção literária para a infância, nacional e estrangeira, bem como os textos oriundos do património oral e tradicional europeu, que hoje constituem matrizes referenciais da produção literária contemporânea para a infância. A adequação deste corpus ao universo infantil só é convenientemente entendida após a caracterização das competências cognitivas e linguísticas de que o recetor infantil é portador, daí que esta U.C. só surja no final da formação de primeiro ciclo.

De acordo com a lógica já assumida, as U.C. de cariz didático são remetidas para o final do percurso formativo e para um 2.º Ciclo de estudos, atendendo a que não é possível construir conhecimento refletido sobre a didática de qualquer área disciplinar sem que os fundamentos científicos relativos a essa mesma área estejam já interiorizados. Com a U.C. de Didática da Leitura e da Escrita, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, pretende-se oferecer aos formandos a oportunidade de estabelecer relações entre um conhecimento (descritivo) já construído e as possibilidades de o usar em contexto educativo, nomeadamente no que às questões relativas à didática da leitura e da escrita, bem como à didática da análise textual diz respeito. Os formandos vão ainda aprofundar as especificidades das competências envolvidas no uso da língua materna, com particular relevo para a análise, reflexão e experimentação de práticas pedagógicas facilitadoras da leitura e da escrita. Para tal, é necessário que os formandos dominem conhecimentos relativos aos processos através dos quais as crianças adquirem o domínio do oral e os relacionem com as condições promotoras de competências de leitura e de escrita.



**1.2 O Mestrado  
em Educação  
Pré-escolar e  
Ensino do 1.º  
CEB na ESEPF:  
a construção de  
um perfil misto**

Na continuidade da formação inicial, apresentamos, no quadro 2, as U.C. da área de língua portuguesa que integram o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ESEPF.


UNIDADES CURRICULARES	COMPONENTE DE FORMAÇÃO	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
			TOTAL	CONTACTO	
Literacia: práticas e fundamentos	FAD	Semestral (1º)	50	32 (T:8; TP:24)	2
Didáctica do Português	DE	Semestral (1º)	75	32 (TP:16; PL:16)	3
Total			125	64	5

◀ **Quadro II**  
U.C. da área de língua portuguesa no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ESEPF

Com *Literacia: práticas e fundamentos*, pretende-se explorar as concepções precoces sobre leitura e escrita e os comportamentos emergentes de leitura e literacia, bem como as formas de os promover. Trabalham-se as competências facilitadoras da aquisição de uma competência leitora e promovem-se estratégias, atividades e recursos que habilitem os futuros educadores e professores a desenvolver uma prática pedagógica promotora de comportamentos leitores e literácitos.

Por fim, o processo formativo dos formandos, no que a esta área diz respeito, culmina com a *Didática do Português*, cujo objetivo consiste em formar futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico capazes de, na área da língua portuguesa, assegurarem a transição de um conhecimento implícito da língua para um conhecimento explícito da mesma, que consideramos fundamental para garantir um consistente desenvolvimento linguístico da criança. Num momento em que os formandos estiveram em contacto com uma situação de Prática de Ensino Supervisionada e perspetivando já o Estágio profissionalizante que ocorrerá nos semestres seguintes, considerou-se como central o objetivo de formar futuros educadores e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, capazes de, na área de língua portuguesa, promoverem, analisarem e avaliarem o desenvolvimento linguístico e comunicativo de crianças nestas fases iniciais, tendo em conta a diversidade de conhecimentos com que estas iniciam ou prosseguem a aquisição e aprendizagem da língua portuguesa e das suas competências essenciais.

2.



# **AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES RECÉM-LICENCIADOS FACE À LEB NA ESEPF**

No sentido de recolher informação relativa às representações que os recém-licenciados da licenciatura em Educação Básica da ESEPF têm do seu percurso formativo, no que à área de língua portuguesa diz respeito, foi elaborado um inquérito por questionário disponibilizado *online*. Optou-se por lançar o inquérito aos estudantes a frequentar, em outubro de 2012, o 1.º ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por uma questão de representatividade (as duas turmas de estudantes inscritos neste perfil correspondiam a dois terços da totalidade de estudantes inscritos em mestrados de formação de professores na ESEPF) e de facilidade na recolha dos dados (o facto de sermos docentes destes estudantes e não dos restantes determinou igualmente esta opção). De um total de 67 estudantes junto dos quais foram lançados os inquéritos, foi possível recolher respostas de 60 estudantes, os quais constituem a nossa amostra por conveniência. Foi garantido o anonimato dos inquiridos, o que, a nosso ver, permite atenuar algum eventual enviesamento das respostas tendo em consideração a relação docente/discente.


Na resposta ao questionário, apresentou-se aos inquiridos uma escala de 1 (valor mínimo) a 4 valores (valor máximo) para classificação dos diferentes parâmetros propostos, para além da possibilidade N.S. (Não sabe) / N.R. (Não responde), devendo as respostas ser assinaladas em apenas um dos valores da escala. Foram ainda dadas instruções no sentido de que o que se pretendia era recolher a perceção global destes inquiridos sobre todas as u.c. da área de língua portuguesa, podendo eventuais comentários específicos ser assinalados no final de cada secção.

# **2.1 Quanto aos objetivos das U.C.**

Quando inquiridos sobre os objetivos das U.C. da área de língua portuguesa, observamos (veja-se o quadro 3) que a classificação média situa-se nos 3,3 (na escala de 1 a 4) quer quanto à sua clareza, quer quanto à pertinência dos objetivos definidos relativamente às necessidades de formação dos estudantes, quer ainda quanto ao grau de cumprimento dos objetivos das U.C.

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
Os objetivos das u.c. foram: (1 nada claros/.../4 totalmente claros)			■		3.4	1
Em relação às suas necessidades de formação, os objetivos das u.c. foram: (1 nada pertinentes/.../4 totalmente pertinentes)			■		3.3	0
Relativamente ao grau de cumprimento, os objetivos das u.c. foram: (1 não cumpridos/.../4 totalmente cumpridos)			■		3.2	0

◀ **Quadro III**  
Perceção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: Objetivos




**2.2 Quanto  
aos  
Conteúdos**

No que aos conteúdos das U.C. diz respeito, a classificação média, em termos da perceção dos estudantes, situa-se no intervalo entre os 3,1. e os 3,4: consideram os conteúdos bastante coerentes e bastante pertinentes, ainda que, no que diz respeito ao grau de clareza dos conteúdos trabalhados nas diferentes U.C, a média da avaliação se situe nos 3,2, como se pode observar no quadro 4.

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
Os conteúdos abordados foram: (1 nada claros/.../4 totalmente claros)			■		3,2	0
Os conteúdos abordados foram: (1 nada coerentes/.../4 totalmente coerentes)			■		3,4	0
Os conteúdos abordados foram: (1 nada pertinentes/.../4 totalmente pertinentes)			■		3,4	0
Os conteúdos abordados foram: (1 nada aprofundados/.../4 totalmente aprofundados)			■		3,1	0

◀ **Quadro IV**  
Perceção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: Conteúdos

De salientar, na perceção dos estudantes, uma ligeira descida na classificação média para os 3,1 no que diz respeito ao aprofundamento dos conteúdos abordados nas U.C.: numa fase em que são chamados a operacionalizar tais conteúdos em termos didáticos, parece-nos natural que sintam necessidade de os aprofundar.

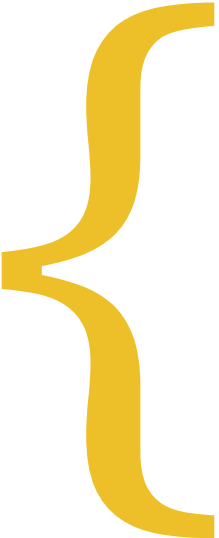


**2.3 Quanto  
às  
Metodologias**

Relativamente à percepção que os estudantes manifestam sobre as metodologias das U.C., a classificação média varia entre os 3,0 e os 3,4: consideram a tipologia de aulas adotada bastante adequada (3,0), bem como o procedimento de exploração dos conteúdos, tido como bastante eficaz (3,1). De salientar que quer a metodologia de avaliação quer os critérios de avaliação foram identificados como bastante adequados (3,0), merecendo particular destaque a clareza dos critérios de avaliação adotados (3,4).

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
A tipologia de aulas adotada (T,TP,PL,OT) foi (1 nada adequada/.../4 totalmente adequada)			■		3.0	0
O procedimento de exploração dos conteúdos nas diferentes u. c. foi (1 nada eficaz/.../4 totalmente eficaz)			■		3.1	0
A metodologia de avaliação foi (1 nada adequada/.../4 totalmente adequada)			■		3.1	0
Os critérios de avaliação foram (1 nada claros/.../4 totalmente claros)			■	■	3.4	0
Os critérios de avaliação foram (1 nada adequados/.../4 totalmente adequados)			■		3.1	0

**Quadro V**  
Percepção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: Metodologias



# **2.4 Quanto aos Recursos**

De igual forma, no que diz respeito aos recursos alocados às U.C., as respostas apontam para patamares de bastante satisfação dos estudantes (oscilando entre os 3,1 e os 3,5), havendo apenas um indicador que foi percecionado como menos conseguido: a diversidade de suportes pedagógicos, o que não invalida que os mesmos suportes sejam classificados como de qualidade, pertinentes e em quantidade bastante, como se pode observar no quadro 6:

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
Quanto à quantidade, os documentos e materiais utilizados na u.c. foram (1 nada suficientes/.../4 totalmente suficientes)			■		3.2	0
Quanto à pertinência, os documentos e materiais utilizado nas u.c. foram (1 nada pertinentes/.../4 totalmente pertinentes)			■		3.2	0
Quanto à quantidade, os suportes pedagógicos utilizados (exs.: apresentações, áudio-visuais, ...) foram (1 nada suficientes/.../4 totalmente suficientes)			■		3.1	0
Quanto à sua qualidade, os suportes pedagógicos utilizados (exs.: apresentações, áudio-visuais, ...) foram (1 de fraca qualidade/.../4 de excelente qualidade)			■		3.1	0
Quanto à sua diversidade, os suportes pedagógicos utilizados (exs.: apresentações, áudio-visuais, ...) foram (1 nada diversificados/.../4 totalmente diversificados)			■		2.9	0
Quanto à quantidade, os docentes envolvidos nas u.c. foram (1 nada suficientes/.../4 totalmente suficientes)			■		3.5	0
Quanto à adequação, os docentes envolvidos nas u.c. foram (1 nada adequados/.../4 totalmente adequados)			■		3.3	0

◀ **Quadro VI**  
Perceção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: Recursos

# **{ 2.5 Quanto à Organização**

Tal como podemos observar no quadro 7, as questões de organização do plano curricular mereceram igualmente uma avaliação bastante favorável, quer quanto à duração da carga horária das diferentes U.C. quer, em menor grau, quanto à distribuição no plano curricular.

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
Quanto à sua duração, a carga horária das diferentes u.c. foi: (1 nada suficiente/.../4 totalmente suficiente)			■		3.2	0
Quanto à sua adequação, a distribuição das diferentes u.c. no plano curricular da licenciatura foi: (1 nada adequada/.../4 totalmente adequada)			■		3.0	0

◀ **Quadro VII**  
Perceção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: Organização




## **2.6 Quanto ao Desempenho Docente**

O desempenho global dos docentes que intervieram nestas U.C. não poderia deixar de ser sujeito igualmente a uma avaliação, que se revelou bastante favorável, quer no que à clareza das intervenções diz respeito, quer quanto ao seu domínio dos conteúdos, quer quanto ao relacionamento com os estudantes ou ainda à capacidade revelada para motivar os estudantes nas diferentes U.C.:

	Classificação Média				
	1	2	3	4	
Quanto à sua clareza, as intervenções realizadas pelos docentes foram: (1 nada claras/.../4 totalmente claras)			■		3.1
Quanto à sua adequação, o domínio dos conteúdos revelado pelos docentes foi: (1 nada adequado/.../4 totalmente adequado)			■		3.3
A capacidade revelada pelos docentes para motivar os estudantes, foi: (1 nula / 2 reduzida / 3 média / 4 elevada)			■		3.1
O relacionamento dos docentes com os estudantes foi: (1 fraco/.../4 excelente)			■		3.2

◀ **Quadro VIII**  
Perceção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: Desempenho Docente



## **2.7 Quanto ao Contributo das U.C. de Língua Portuguesa para a Formação dos Estudantes**


No final desta parte do inquérito, procurámos ainda inquirir os nossos estudantes quanto à sua perceção sobre o contributo global das U.C. de língua portuguesa para a sua formação, enquanto futuros educadores/ professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apraz-nos registar que os inquiridos consideram como elevado tal contributo (3,6 numa escala de 4).

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
O contributo das u.c. de língua portuguesa da Licenciatura em Educação Básica da ESEPF para a sua formação enquanto futuro(a) Educador(a)/Professor(a) foi: (1 nulo / 2 reduzido / 3 médio / 4 elevado)				■	3,6	1

◀ **Quadro IX**  
Perceção global sobre as U.C. de língua portuguesa da LEB na ESEPF: contribuição para a sua formação

Certamente que não será estranho a esta apreciação o facto de estes estudantes reconhecerem a transversalidade da língua em todas as áreas de atuação que tiveram e terão ainda oportunidade de experienciar, a qual se revela igualmente na importância que, enquanto instituição de formação de formadores, atribuímos à comunicação, ao elegê-la como competência transversal a todas as U.C. que integram os planos de estudo da ESEPF.

**3.**



**AS REPRESENTAÇÕES  
DOS ESTUDANTES  
RECÉM-LICENCIADOS  
FACE A COMPETÊNCIAS  
TRABALHADAS NO  
ÂMBITO DAS U.C. DE  
LÍNGUA PORTUGUESA  
DA LEB NA ESEPF**

Foi também nossa intenção auscultar as representações destes estudantes relativamente às competências trabalhadas nas U.C. da área de língua portuguesa da LEB.

Para o efeito, adotámos, nesta parte do inquérito, uma escala de 1 a 4 (em que 1 equivale a discordo totalmente /.../ 4 concordo totalmente ou NS/NR) na qual deveriam situar-se relativamente a uma série de afirmações apresentadas.

Quando questionados sobre o que mais valorizam nas diferentes U.C. – conteúdos explorados, competências desenvolvidas ou práticas proporcionadas -, observamos que cada uma destas opções recolhe, em média, igual número de respostas, conforme podemos observar no quadro 10, que permite uma leitura da totalidade das respostas fornecidas:

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
3.1.1. Na minha formação nesta área, valorizo sobretudo os conteúdos trabalhados nas diferentes u.c. de língua portuguesa;			■		3.2	1
3.1.2. Na minha formação nesta área, valorizo sobretudo as competências trabalhadas nas diferentes u.c. de língua portuguesa;			■		3.3	0
3.1.3. Na minha formação nesta área, valorizo sobretudo as situações práticas proporcionadas nas diferentes u.c. de língua portuguesa;			■		3.3	0

◀ **Quadro X**  
 Valorização atribuída a conteúdos, competências e práticas

Uma leitura mais atenta das respostas individuais permite-nos confirmar que, de facto, a maioria dos respondentes (62%) optou por valorizar igualmente os conteúdos, a par das competências e das práticas, não discriminando positiva ou negativamente nenhum destes. No caso dos restantes respondentes, que optaram por atribuir diferente valorização às três categorias em consideração, a diferenciação não parece pender, de forma clara, para nenhuma delas, dada a diversidade de opções assinaladas.

De registar, a este título, que já Sá (2010) procurara analisar até que ponto as conceções de 75 estudantes da LEB sobre o que tinham aprendido se focavam mais nos conteúdos, nas competências ou nas práticas. Para o efeito, com base nos resultados académicos obtidos pelos estudantes, por um lado, e sobretudo com base na análise de conteúdo das reflexões elaboradas pelos mesmos, procurou identificar como estas categorias emergiam, tendo constatado que:

“ *The majority of the students focused on practices and contents. Such results can be referred to a traditional conception of teacher training: it should give the teacher trainees enough knowledge and exercise in order to make them able to face every professional situation with no surprises. [...]*

*Nevertheless, they value practices above contents, the latter being at the service of the first. Apparently, they do not see the development of competences as an important basis for their professional training. They prefer to invest in exercising themselves in a certain number of situations (such as planning the activities they are supposed to do with their pupils and producing the right materials) and acquiring essential knowledge (such as ‘recipes’ to do a good job with their pupils) rather than developing competences that would equip them with skills essential for the adaptation to ever changing contexts.<sup>1</sup>*

”

<sup>1</sup> “A maioria dos estudantes focalizou-se nas práticas e conteúdos. Tais resultados podem ser associados a uma conceção tradicional de formação de professores na qual se deverá proporcionar ao estudante o conhecimento e o treino necessários de forma a capacitá-lo para enfrentar cada situação profissional sem surpresas. [...] Contudo, valorizam as práticas sobre os conteúdos, estando estes últimos ao serviço das primeiras. Aparentemente, não parecem encarar o desenvolvimento de competências como uma base importante para a sua formação profissional. Preferem investir no treino de uma série de situações (como a planificação de atividades que irão pôr em prática com os seus alunos e a produção dos materiais adequados) e adquirir o conhecimento essencial (como se fossem “receitas” para desenvolver um bom trabalho com os seus alunos) ao invés de desenvolver competências que lhes pudessem proporcionar as capacidades essenciais para se adaptarem a contextos em permanente mudança.”

Ainda que os nossos resultados não pareçam apontar neste sentido (o da valorização da prática sobre os conteúdos, a par de uma desvalorização das competências), interessava-nos perceber até que ponto estes estudantes identificavam as competências (quer as transversais, quer as específicas) e o contributo que as U.C. de língua portuguesa aportavam para o desenvolvimento das mesmas. Inquiridos sobre o contributo das U.C. de língua portuguesa para o domínio de competências transversais definidas no perfil formativo do estudante da ESEPF, os inquiridos apontaram um contributo elevado para o desenvolvimento da competência de comunicação escrita e oral e pensamento crítico (as quais são, efetivamente, as competências transversais mais recorrentemente enunciadas nas fichas destas U.C.). Indicam ainda, como tendo tido um contributo mais reduzido, a competência de liderança, a qual não é, de facto, sequer enunciada nas fichas de U.C. de nenhuma delas. Todas as restantes competências transversais assinaladas constam, efetivamente, das referidas fichas de U.C. As respostas fornecidas pelos inquiridos encontram-se representadas no quadro 11, que se apresenta de seguida.

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
Comunicação escrita e oral				■	3.5	0
Ética e valores			■		3.2	0
Cooperação e trabalho em grupo			■		3.3	0
Relacionamento interpessoal			■		3.3	0
Liderança			■		3.0	0
Planeamento e controlo			■		3.2	0
Inovação e criatividade			■		3.4	0
Pensamento crítico			■		3.5	0
Outro: Qual?			■		3.4	48

◀ **Quadro XI**  
Contributo das U.C. de língua portuguesa para o domínio de competências transversais

Por fim, colocámos, a estes estudantes, a questão dos “ganhos”, proporcionados pelas U.C. de língua portuguesa, em termos de competências específicas promovidas pelas mesmas.

Para esse efeito, seleccionámos vinte competências específicas, relativamente às quais solicitámos aos inquiridos que se pronunciassem quanto ao seu grau de concordância face a uma série de afirmações apresentadas, como se pode observar nos quadros 12 e 13.

	Classificação Média				NS/NR (#)	
	1	2	3	4		
3.3.1. Identificar as competências necessárias ao processo de receção leitora do texto literário			■		3,2	0
3.3.2. Observar/ Descrever dados linguísticos			■		3,2	0
3.3.3. Analisar enunciados orais e escritos em termos de forma e conteúdo			■		3,4	0
3.3.4. Conhecer instrumentos de representação linguística			■		3,3	0
3.3.5. Conhecer um corpus textual, no domínio da Literatura Oral e Tradicional e da Literatura Contemporânea, destinado à Infância			■		3,3	0
3.3.6. Explorar novas formas de pesquisar, aceder e utilizar a informação			■		3,2	0
3.3.7. Analisar dados linguísticos mediante a manipulação de instrumentos de representação linguística			■		3,1	1
3.3.8. Utilizar, apropriadamente, as tecnologias de informação e comunicação ao serviço das atividades e em função dos objetivos a alcançar			■		3,2	0
3.3.9. Refletir sobre o processo de desenvolvimento linguístico			■		3,3	0
3.3.10. Analisar/descrever as competências promotoras de leitura e de escrita			■		3,4	0
3.3.11. Estruturar e comunicar de forma clara e precisa a mensagem, adequando-a às características do receptor			■		3,4	0
3.3.12. Operacionalizar os conhecimentos obtidos na promoção do desenvolvimento linguístico de crianças em diferentes faixas etárias			■		3,4	0
3.3.13. Identificar estratégias discursivas e os recursos técnico-expressivos que caracterizam um texto literário para a Infância			■		3,4	0
3.3.14. Aplicar os métodos de leitura e de escrita no âmbito da didática processual leitora e escrevente			■		3,3	0
3.3.15. Desenvolver uma maior proficiência na utilização da vertente escrita da língua portuguesa			■		3,2	0
3.3.16. Identificar as características do texto literário			■		3,3	0
3.3.17. Conhecer as dificuldades de aprendizagem da Leitura e da Escrita			■		3,3	0
3.3.18. Desenvolver uma maior proficiência na utilização da vertente oral da língua portuguesa			■		3,3	0
3.3.19. Identificar e analisar estratégias discursivas e os recursos técnico-expressivos que caracterizam um texto literário			■		3,2	0
3.3.20. Identificar as competências necessárias ao processo de receção leitora do texto literário			■		3,2	0

◀ **Quadro XII**  
Contributo das U.C. de língua portuguesa para o domínio de competências específicas

◀ **Quadro XII**  
Contributo das U.C. de língua portuguesa para o domínio de competências específicas

As respostas obtidas permitem-nos elaborar as seguintes considerações: todas as competências listadas foram apontadas como sendo promovidas pelas U.C. de língua portuguesa na LEB, numa média que varia ligeiramente entre 3,1 e 3,4 na escala considerada de 1 a 4. De registar que, porventura, a formulação da própria competência, que por vezes fazia apelo mais diretamente à designação ou parte da designação de uma dada U.C., justifica a variação (ainda que mínima) quanto ao grau de concordância declarado. A questão da transparência e acessibilidade da linguagem a utilizar não deverá deixar de ser equacionada, se pretendermos que o reconhecimento e promoção das competências a promover junto dos estudantes passem do domínio declarativo para o domínio procedimental.

# CONCLUSÕES

---

“

*Procurámos, neste trabalho, dar conta do modelo de formação adotado, no que à educação linguística diz respeito, na licenciatura em Educação Básica e no mestrado de perfil misto 3 (mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) da ESEPF. Ainda que os desenhos de curricula de formação consistentes ou um corpo docente adequado não garantam automaticamente a qualidade da formação, acreditamos (e temos disso evidência, pelo que vamos registando e pela própria percepção que desses aspetos os estudantes nos vão manifestando) que o percurso feito parece assegurar um domínio sólido de conhecimento de língua portuguesa perspetivado na sua aplicação em termos da intervenção educativa. O traçado/desenho do perfil de formação linguística do educador/ professor de língua portuguesa é ainda uma questão em aberto, mas passará certamente pela formação pedagógica em didática da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática alicerçadas numa formação científica em áreas do saber linguístico, literário, pedagógico e cultural.*

*Por outro lado, procurámos aqui, mediante a auscultação de mestrandos recém-licenciados, qual a sua percepção sobre vários aspetos das U.C. da área de língua portuguesa integradas na licenciatura que concluíram no semestre anterior, bem como a representação que os mesmos estudantes fazem das distintas competências trabalhadas no âmbito desta mesma oferta formativa da ESEPF.*

*Tais resultados não nos deixam, no entanto, de nos suscitar uma questão: tratar-se-á de uma mera mudança no plano do discurso, ou, pelo contrário, traduzem já, nestes estudantes, futuros professores e educadores, uma real consciência e apropriação de tais competências? A resposta a esta questão não nos parece possível de ser dada apenas com base nos dados acima apresentados. Ainda que as representações destes estudantes pareçam apontar no sentido desta última hipótese, seria ainda necessário outro tipo de análise mais fina (que um inquérito deste tipo não permite). Esta é uma limitação deste estudo, que gostaríamos de colmatar, averiguando, junto destes alunos, numa fase posterior do seu percurso académico (nomeadamente na etapa do estágio profissionalizante), de que forma a sua atuação e reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada reflete ou não tais representações.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**DECRETO-LEI n.º 74 (2006)**. D.R. I Série-A n.º 60 de 24 de março (Graus académicos e diplomas do ensino superior). Lisboa: Imprensa Nacional.

**DECRETO-LEI n.º 46 (1986)**. D.R. I Série n.º 237 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Lisboa: Imprensa Nacional.

**DECRETO-LEI n.º 43 (2007)**. D.R. I Série n.º 38 de 22 de fevereiro (Regime Jurídico de Habilitação para a Docência). Lisboa: Imprensa Nacional.

**DESPACHO n.º 11522 (2008)**. D.R. II Série n.º 79 de 22 de abril (Deferimento do pedido de autorização de funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica). Lisboa: Imprensa Nacional.

**DESPACHO n.º 2923/2009**, D.R. II Série n.º 15 de 22 de janeiro (Deferimento do pedido de autorização de funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Imprensa Nacional.

**SÁ, C. (2010)**. Developing competences in Higher Education: a case in teacher education. In M. H. Pedrosa de Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth and E. Cools (eds.), Proceedings of the 15th Annual Conference on the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts. pp. 460-466. Disponível em [http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos\\_actas/S%C3%A12010.pdf](http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos_actas/S%C3%A12010.pdf) (acedido em 3 de setembro de 2012).



*Antónia Estrela*

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa  
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa  
Escola Superior de Educação de Lisboa

---

# A ESTRUTURA PASSIVA: UMA VISÃO TRIPARTIDA



[antoniaestrela@eselx.ipl.pt](mailto:antoniaestrela@eselx.ipl.pt)

# RESUMO

---



*Este trabalho tem como objetivo fazer uma caracterização das propriedades da estrutura passiva em português europeu, a partir da análise de um corpus oral. A sua pertinência é justificada pela falta de consenso na literatura no que diz respeito à descrição dos vários tipos de passivas, por um lado, e pela ambiguidade que, muitas vezes, caracteriza a própria construção, por outro.*

*O trabalho terá em linha de conta o recente estudo de Duarte e Oliveira (2010) em que as autoras propõem para o Português Europeu (PE), a partir de Embick (2004), a existência de uma tipologia de participios tripartida: eventivos, estativos e resultativos. Cada um destes participios combinar-se-ia tipicamente com um auxiliar diferente (ser, estar e ficar, respetivamente) para formar diferentes tipos de estruturas passivas. A justificação empírica em que assenta a distinção entre participios eventivos, resultativos e estativos (os dois últimos tradicionalmente considerados como adjetivais) é o seu comportamento em alguns contextos.*

*Quer os participios eventivos, quer os resultativos exibem uma componente eventiva que falta aos participios estativos. A componente agentiva, por sua vez, é apenas característica dos participios eventivos.*

*Analisaremos, ainda que de forma breve, os dados fornecidos por um corpus oral anotado (C-ORAL-ROM - Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages) à luz da tipologia acima descrita.*

*Finalizaremos observando a forma como a estrutura passiva é apresentada nos Novos Programas de Português do Ensino Básico, tendo em conta a tipologia tripartida e os dados analisados.*



# INTRODUÇÃO

---

Ainda que se fale tradicionalmente de passivas adjetivais e passivas verbais, não são novas as propostas que vão no sentido de refinar a tipologia das construções passivas. Já em 1987, Cunha e Cintra falam em quatro tipos de passivas, nomeadamente a passiva de ação com auxiliar *ser*, a passiva de estado com o auxiliar *estar*, a passiva de mudança de estado com o auxiliar *ficar* e a passiva de movimento com os auxiliares *ir* e *vir*. Pensamos que, com esta distinção, os autores queriam efetivamente dar conta de questões de ordem aspectual, mas não só, que encontraram na língua. Duarte (2003:533) também apresenta exemplos de construções passivas construídas com outros verbos predicativos diferentes de *ser*:

1. A cidade ficou destruída.
2. As pessoas andam assustadas com o aumento da criminalidade.

Marques (1998:120) considera as construções com *estar* e *ficar*, a par de *ser*, como construções passivas, diferenciando-as com base nos respetivos valores aspectuais. As designações usadas pelo autora são passiva de evento, passiva de estado e passiva de estado resultativo. Marques (1998:120) refina a sua análise, falando de passivas de estado quando se refere a passivas com *estar*, e de passivas de estado resultativo, quando se refere a passivas com *ficar*.

Também Barreiros (1998:32) tem uma visão muito abrangente daquilo que pode ser a construção passiva. Nas próprias palavras da autora:

“ (...) na minha definição de passiva, cabem perfeitamente as propriedades das construções de estado resultante. (...) A minha definição de passiva aceita construções passivas sem agente expreso e com “*ser*”, “*estar*” e “*ficar*”. O que posso postular para a diferença entre construções passivas e construções de estado resultante tem a ver com critérios semânticos, concretamente, com o traço distintivo “*resultado*” definido por Comrie (1976:52) que está incluído na própria definição do verbo, ou seja, que *lhe é intrínseco* ”

Esta diversidade de análises associadas à construção passiva, justificada pela complexidade da natureza sintática e semântica dessa construção, levou a que tenham surgido para o português e para outras línguas novas propostas de análise que pretendem dar conta das suas especificidades.

1.



# A TIPOLOGIA TRIPARTIDA DOS PARTICÍPIOS PASSIVOS

Recentemente Duarte e Oliveira (2010) retomam essa tipologia tripartida dos participios passivos, baseadas no estudo de Embick (2004), que apresenta argumentos contra essa divisão entre passivas verbais e passivas adjetivais e propõe uma tipologia tripartida, em que se distingue participios eventivos, participios resultativos e participios estativos.

A divisão apresentada das passivas adjetivais em resultativas e estativas justifica-se pelo comportamento que revelam em quatro contextos distintos. O primeiro diz respeito à possibilidade de co-ocorrência com advérbios orientados para o sujeito: os participios resultativos admitem advérbios orientados para o sujeito, mas não os participios estativos (Embick 2004: 357):

3. The package remained carefully opened.
4. \*The package remained carefully open.

O segundo contexto relaciona-se com a ocorrência com predicados secundários de verbos factitivos, sendo os participios estativos possíveis nestes contextos, mas não os resultativos (Embick 2004: 357):

5. This door was built open.
6. \*This door was built opened.

O terceiro contexto distingue os participios resultativos dos estativos no que diz respeito à sua habilidade ou inabilidade para surgir em construções de predicado secundário resultativo, podendo os participios estativos ocorrer como predicado secundário nesta construção, mas não os resultativos (Embick, 2004:359):

7. John kicked the door open/\*opened.
8. Mary pounded the apple flat/\*flattened.
9. Bill drank the glass empty/\*emptied.
10. The heat turned the meat rotten/\*rotted.

Finalmente, o quarto contexto relaciona-se com a possibilidade de prefixação com *un-*; os participios resultativos são compatíveis com essa prefixação, mas não os estativos (Embick, 2004:359):


11. participios estativos: \*un-rott-en, \*un-bless-ed, \*un-shrunk-en
12. participios resultativos: unrott-ed, un-bless-ed, un-shrunk

No quadro abaixo, resumimos o diferente comportamento de participios resultativos e estativos nos quatro contextos.

	<b>Particípio resultativo</b>	<b>Particípio estativo</b>
Co-ocorrência com advérbios orientados para o sujeito	+	-
Ocorrência com predicados secundários de verbos factitivos	-	+
Predicado secundário resultativo	-	+
Prefixação com <i>un-</i>	+	-

◀ **Quadro I**  
O comportamento de participios resultativos e estativos em quatro contextos

2.



# A ADEQUAÇÃO DA TIPOLOGIA TRIPARTIDA PARA O PORTUGUÊS

Duarte e Oliveira (2010) sugerem a adequação da proposta de Embick (2004) para o português e apontam argumentos nesse sentido. Os exemplos (13)-(15) constituem uma passiva verbal, uma frase copulativa com *ficar* e uma frase copulativa com *estar*, respetivamente, detendo participios eventivos, resultativos e estativos<sup>1</sup>:

13. O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
14. O exemplo ficou corrigido (depois de ter sido revisto).
15. O exemplo está correcto.

Quer os participios eventivos, quer os resultativos exibem uma componente eventiva que falta aos participios estativos. A componente agentiva, por sua vez, é apenas característica dos participios eventivos. Estes são os únicos que podem ocorrer, em português, com agente da passiva, com advérbios orientados para o agente, com PPs instrumentais. Para além disso, podem controlar o sujeito nulo de orações finais. Os exemplos (16) e (17) dão conta desse contraste:

16. a. O exemplo foi corrigido por um falante nativo.  
b. O exemplo foi corrigido propositadamente (pelo autor).  
c. O exemplo foi corrigido com tinta azul.  
d. O exemplo foi corrigido por [um falante nativo]i para [-]i mostrar a pronúncia correcta.
17. a. \*O exemplo ficou corrigido por um falante nativo.

---

<sup>1</sup> Os exemplos (13) a (32) são de Duarte e Oliveira (2010).

- b. \*O exemplo ficou corrigido propositadamente (pelo autor).
- c. ?O exemplo ficou corrigido com tinta azul.
- d. \*O exemplo ficou corrigido para mostrar a pronúncia correcta.

Como vimos, a ausência de uma componente eventiva nos participios estativos marca a diferença em relação aos eventivos e aos resultativos.

Em relação ao quarto critério apontado por Embick (2004) – a possibilidade de prefixação com *i(n/m)-*, o português aproxima-se do grego e distancia-se do inglês, dado que nesta língua a prefixação com *un-* é produtiva com participios resultativos e casual com adjetivos, enquanto em português é apenas produtiva com participios estativos, como se vê em (18):

- 18. Participio estativo – inato, incompleto, incorreto, inculto
- 19. Participio resultativo - \* inascido, \* incompletado, \* incorrigido,\*incultivado

Se tradicionalmente não se fazia a distinção dentro das passivas adjetivais, com a distinção entre os participios resultativos e estativos, essa separação torna-se mais clara, podendo ser perspectivada não apenas a partir do auxiliar com que se constrói (*ser/estar/ficar*), mas também com os tipos aspectuais de predicacões (Duarte e Oliveira, 2010:402).

**3.**



# **PARTICÍPIOS EVENTIVOS**

Nas construções passivas eventivas, a natureza aspectual do particípio é irrelevante, como se pode verificar em (20), em que ocorrem particípios eventivos pertencentes a diferentes classes aspectuais básicas:

20. a. Bagdad foi destruída pelos bombardeamentos americanos. (processo culminado)  
b. A janela foi aberta para arejar o quarto. (culminação)  
c. O carro foi conduzido por um piloto experiente. (processo)  
d. A sobremesa foi apreciada por todos. (estado)

Geralmente, as orações passivas eventivas descrevem situações dinâmicas, em que uma das entidades envolvidas sofre alguma mudança (de estado, lugar ou posse). Isto explica a existência de fortes restrições relativamente à ocorrência nestas orações de verbos transitivos estativos. Um exemplo, entre outros, é a impossibilidade de verbos estativos de posse admitirem passivas eventiva.



4.



# **PARTICÍPIOS RESULTATIVOS**

Os participios resultativos constroem-se tipicamente com *ficar*. Este verbo marca o fim de um evento e o início de um estado resultativo, como se vê nos exemplos seguintes:

- 21. a. O poste ficou caído.
- b. As pontes ficaram destruídas.

Aspectualmente, os participios resultativos surgem principalmente com predicacões básicas de tipo télico: culminações e processos culminados, como se ilustra em (22) e (23):

- 22. a. O espelho ficou partido.
- b. O espelho já está partido.
- 23. a. A cidade ficou destruída.
- b. A cidade já está destruída.

Este tipo de participios é incompatível com estados e raramente ocorre com processos, necessitando neste caso de contextos especiais (Embick 2004):

- 24. a. \*A Rita ficou amada. (estado)
- b. \*A Rita já está amada.
- 25. a. \*O carro ficou empurrado. (processo)
- b. \*/?O carro já está empurrado.

Outra característica que diferencia as passivas eventivas das passivas resultativas é o facto de estas últimas não admitirem, em princípio, a realização lexical do argumento externo do verbo através de um complemento agente da passiva, como mostra o exemplo (26):

26. \*O espelho ficou partido pela rapariga.

A impossibilidade de ocorrência do agente da passiva deve-se, nestas construções<sup>2</sup>, ao facto de o argumento externo não estar implícito, ao invés do que acontece nas passivas eventivas. Assim, as passivas resultativas não admitem advérbios orientados para o agente, não coocorrem com orações subordinadas finais (cf. 27) e não admitem sintagmas preposicionais de valor instrumental (cf. 28):

27. \*O espelho ficou partido para não se gastar mais dinheiro.

28. \*O espelho ficou partido com um martelo.

As passivas resultativas assinalam não só o estado resultante como ainda a fronteira da passagem a esse estado, pelo que admitem a expressão *em x tempo*, que mede o tempo que o processo demora até atingir o estado resultante:

29. O espelho fica partido em 5 minutos.

Já quando a expressão *em x tempo* co-ocorre em passivas com *estar*, a interpretação primeira da expressão *em x tempo* é daqui a *x tempo*, como se observa em (30):

30. ?O espelho está partido em 5 minutos.

A passiva estativa contempla então o estado resultante, mas não a fronteira de passagem a esse estado.

---

<sup>1</sup> Os exemplos (13) a (32) são de Duarte e Oliveira (2010).

**5.**



# **PARTICÍPIOS ESTATIVOS**

As passivas estativas descrevem situações estativas mas não encerram a componente da fronteira da passagem ao estado, como se pode observar nos exemplos (31) e (32):

31. O autor é reconhecido mundialmente.  
 32. A professora está desorientada.

O que se nota é que a construção com *ficar* e a construção com *estar* partilham o facto de exprimirem um estado, mas distinguem-se por a primeira implicar dinamismo e uma alteração do estado de coisas..

No quadro seguinte, apresentamos um resumo dos contextos que poderão ser usados para aferir se determinada construção exibe uma estrutura com participio eventivo, resultativo ou estativo.

	<b>Eventiva</b>	<b>Resultativa</b>	<b>Estativa</b>
Sintagmas preposicionais de valor instrumental	+	*	*
Orações subordinadas finais	+	*	*
Complemento agente da passiva	+	*	*
Advérbios orientados para o agente	+	*	*
Expressão em <i>x tempo</i>	+	+	*

◀ **Quadro II**  
 O comportamento de participios eventivos, resultativos e estativos.



**6.**



**A PASSIVA NO  
CORPUS  
C-ORAL-ROM**

O *corpus* a que recorremos foi o C-ORAL-ROM - Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages que, para o português europeu, disponibiliza cerca de 300.000 palavras de discurso formal e informal. A partir desse *corpus* anotado, foi feita a extração de concordâncias dos lemas *ser*, *estar* e *ficar* que ocorrem com participípios passados. Neste trabalho, apresentaremos apenas alguns exemplos, uma vez que pretendemos dar conta, essencialmente, dos critérios que permitem distinguir as construções com os diferentes tipos de participípios. Assim, os exemplos (33)-(37) mostram construções com participípios eventivos; os exemplos (38)-(42) referem-se a construções com participípios resultativos; enquanto os exemplos (43)-(47) dizem respeito a construções com participípios estativos:

33. uma escola nova foi feita
34. determinadas regras que obviamente não foram aceites
35. porque a obra foi adjudicada aos italianos
36. o sangue foi analisado
37. porque a respeito das leis que foram aprovadas  
nesta assembleia
38. a Nova Lisboa ficou destruída
39. professores que ficaram colocados temporariamente  
no Algarve
40. ficou então combinado eu telefonar para lá
41. um trailer que ficou conhecido na altura
42. a pessoa que entrou lá que ficou ferido
43. é a bateria que está avariada
44. um tipo de vida que está afastada do espírito
45. a operação está feita
46. é o caminho que está traçado
47. se os doentes estão organizados em associação

O que mostaremos de seguida é o modo como alguns de tais exemplos se comportam face aos contextos referidos no Quadro 2.

- a. Sintagmas preposicionais de valor instrumental
  - uma escola nova foi feita [com maquinaria recente]
  - \*a Nova Lisboa ficou destruída [com maquinaria recente]
  - \*a operação está feita [com maquinaria recente]
  
- b. Orações subordinadas finais
  - uma escola nova foi feita [para satisfazer os interessados]
  - \*a Nova Lisboa ficou destruída [para satisfazer os interessados]
  - \*a operação está feita [para satisfazer os interessados]
  
- c. Complemento agente da passiva
  - uma escola nova foi feita [por pessoas qualificadas]
  - \*a Nova Lisboa ficou destruída [por pessoas qualificadas]
  - \*a operação está feita [por pessoas qualificadas]
  
- d. Advérbios orientados para o Agente
  - uma escola nova foi feita [cuidadosamente]
  - \*a Nova Lisboa ficou destruída [cuidadosamente]
  - \*a operação está feita [cuidadosamente]
  
- e. Expressão em x tempo
  - uma escola nova foi feita [em dois meses]
  - a Nova Lisboa ficou destruída [em dois meses]
  - \*a operação está feita [em dois meses]

A partir dos exemplos acima, podemos ver que os diferentes contextos apresentados são úteis como instrumentos para aferir o comportamento das construções com auxiliar + participio. Vemos, por exemplo, que os advérbios orientados para o Agente surgem em construções com participio eventivo, mas não com participios resultativos e estativos. Já no que diz respeito à utilização da expressão *em x tempo*, verificamos que esta é compatível com construções com participio eventivo e resultativo, mas não com o estativo. Este é, aliás, um dos poucos contextos que servem para distinguir os dois tipos de estruturas: resultativas e estativas.

Se, por um lado, se assume que a ocorrência do complemento agente da passiva em estruturas resultativas e estativas é considerada agramatical, por outro lado, verifica-se, no *corpus* analisado, a existência de exemplos que mostram a sua utilização nesse contexto:

48. fiquei seduzido por aquilo que já era muito velho
49. e eles ficaram presos por esta minha maneira de ver a arte
50. o ofício que eu queria citar estava assinado pela minha chefe, pela presidente
51. na altura estava atraído pela economia
52. é assim estava avisado um pouco pelos guias
53. divórcio acontece por mútuo consentimento está também provado pelos técnicos
54. porque está comprado logo pelo restaurante


Há diferentes explicações teóricas para os dados encontrados. Tais combinações não seriam verdadeiras passivas adjetivais, mas sim passivas verbais que ocorrem com estar em vez de ser. Alguns autores defendem que estes complementos agente da passiva modificam o estado diretamente, na ausência de um evento (Meltzer-Asscher 2011). Assim, tais participípios seriam como verdadeiros adjetivos que surgiriam com PPs argumentais (*sad with the proposal*) e como o complemento agente da passiva que ocorre com nomes (*a book by Perez-Reverte*).

Segundo Gehrke e Sánchez-Marco (2012:2), a literatura anterior não dá conta dos dados existentes. Assim, seguindo (Bruening 2012), defendem que passiva adjetival contém um argumento externo. As autoras adiantam, ainda, que há muitos exemplos em que passivas adjetivais em inglês permitem controlo em orações finais. As orações finais em passivas adjetivais em espanhol também estão atestadas em *corpus*.

Para as autoras, ambos os tipos de passiva têm argumentos externos implícitos, de acordo com Bruening (2012). No entanto, contrariando Bruening (2012), defendem que o complemento agente da passiva que surge nas passivas adjetivais é diferente do que surge nas passivas verbais e do complemento agente da passiva que surge a acompanhar adjetivos.

Os exemplos que retirámos do *corpus* analisado não são em número suficiente no sentido de nos permitirem fazer uma análise detalhada. De qualquer modo, parece-nos pertinente realçar que, sendo a presença do agente da passiva rara nas passivas adjetivais, dizem essencialmente respeito a SN genéricos, contemplado geralmente objetos inanimados (Levin e Rappaport 1986).

7.



**A ESTRUTURA  
PASSIVA  
NOS NOVOS  
PROGRAMAS DE  
PORTUGUÊS**

Independentemente das novas abordagens que começam a surgir relativamente à construção passiva, os novos programas contemplam apenas a tipologia mais tradicional e, dentro desta, referem-se apenas à passiva verbal. Neste sentido, os Programas de Português do Ensino Básico contemplam o estudo da estrutura passiva a partir do 2º. Ciclo do Ensino Básico, estando referido nos descritores de desempenho que será necessário “transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa”. É interessante notar que apenas a passiva eventiva (verbal) possibilita essa alteração, pelo que as construções resultativas e estativas, à primeira vista, não serão estudadas. As diferenças sintáticas e aspectuais que caracterizam estas diferentes construções justificariam uma abordagem, ainda que não aprofundada.

Neste sentido, parece-nos importante aproximar os programas de português dos resultados a que se tem chegado na investigação em Linguística, no sentido de haver um contributo real e efetivo da Linguística Aplicada para o ensino do Português.



# CONCLUSÕES

---

“

*Considerando que a literatura e os nossos próprios dados revelam a importância de questões semânticas e sintáticas como fatores preponderantes que distinguem as construções com ser, ficar e estar + particípio, torna-se visível a necessidade de continuar a repensar/problematizar a tipologia tradicional da passiva, tendo em conta (também) dados de corpora.*

*Algumas das questões que têm de ser aprofundadas dizem respeito aos diferentes tipos de verbos que ocorrerão preferencialmente com determinados auxiliares para dar origem a construções com características distintas.*

*A refinação da análise baseada em dados de corpora surge como um caminho possível para o aprofundamento destas questões.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Cunha, C & Cintra, L. (1987).** *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (4ª edição). Lisboa: João Sá da Costa.

**Duarte, I. & Oliveira, F. (2010).** Participios resultativos. *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 2010, 397-408.

**Embick, D. (2004).** On the Structure of Resultative Participles in English. *In Linguistic Inquiry*, 35:3.

**Gehrke e Sánchez-Marco (2012).** The role of by-phrases in adjectival passives. *Workshop on Aspect and Argument Structure of Adjectives and Participles, University of Greenwich*. (Consultado em [http://parles.upf.edu/llocs/bgehrke/home/WAASAP\\_cristinaberit.pdf](http://parles.upf.edu/llocs/bgehrke/home/WAASAP_cristinaberit.pdf) a 27 de maio de 2013).

**Levin, B. e Rappaport, M. (1986).** The Formation of Adjectival Passives. *In Linguistic Inquiry*, 17:4, 623-661.

**Barreiro, A. (1998).** *Propriedades sintáctico-semânticas dos participios passados em português europeu*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

**Marques, M. M. C. L. B. (1998).** *Passivas com verbos psicológicos da família de Preocupar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

**Mateus, M. H. M. et al. (2003).** *Gramática da Língua Portuguesa*. (5ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

**Meltzer-Asscher, A. (2011).** Adjectival passives in Hebrew: Evidence for parallelism between the adjectival and verbal systems. *Natural Language and Linguistic Theory*, 29, 815-855.

Novos Programas do Ensino do Português (Consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/> a 27 de maio de 2013).



*Isabelle Simões Marques*

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa  
e Universidade de Coimbra

*Isabel Sebastião*

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

---

# O PAPEL DOS MANUAIS ESCOLARES NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICAS



isimoesmarques@fcsh.unl.pt | isabel.sebastiao@hotmail.com

# RESUMO

---

“

*A escola, com uma função capital na cristalização dos saberes, possui a capacidade de fomentar o respeito e a valorização pela diversidade e pela variedade linguísticas, evitando, assim, a subversão do preconceito (sócio) linguístico. Daí decorre a importância da abordagem que se faz ao tema da variedade na sala de aula, da escolha dos instrumentos pedagógicos e, claro, da formação dos professores. Os instrumentos pedagógicos como o manual escolar de língua portuguesa do ensino básico, conforme hoje se apresentam, assumem um papel relevante no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que desempenham uma relação de mediação, própria da sua função (re)transmissora de conhecimentos. Funcionam como instrumentos básicos de trabalho e suporte de conhecimento para alunos e professores, e até para os pais/encarregados de educação. Por esta razão, é inevitável tomá-los em consideração, quando o tema a tratar é a aprendizagem da língua.*

*Assim, pretendemos analisar de que forma estes manuais escolares, disponíveis no mercado português, que possuem uma função legitimadora sobre o que ensinar e de como ensinar, abordam as questões da diversidade e da variação linguísticas, de que forma transmitem os valores da diferença no tratamento da(s) língua(s). Veremos, assim, que a linguística assume um papel relevante para a sensibilização da diversidade e variação linguísticas no ensino.*

”

---

**Palavras-chave:** ensino da língua portuguesa, diversidade/variação linguística, manuais escolares.

1.



**EM JEITO  
DE CONTEX-  
TUALIZAÇÃO**

A estandardização das línguas e a planificação linguística consistem em dotar os Estados de meios para escolher e erguer ao estatuto de norma uma maneira de falar ou uma língua que se torna a *norma padrão* ou de *referência*. Esse meio é a *gramaticalização das línguas* (ver Auroux, 1994), ou seja, o estabelecimento de dicionários, de dispositivos regulamentares e administrativos, assim como o conjunto dos meios educativos.

A situação histórica de padronização, de gramaticalização e do ensino da língua faz com que a norma prescritiva tenha um papel extremamente importante: a variação sociolinguística é pouco tolerada e a evolução da língua é enquadrada. É o que podemos chamar de “sobrenorma” (ver François, 1975). Dessa forma, as instituições escolares são, *a priori*, lugares de transmissão e de aprendizagem da norma prescritiva (cf. Martinet, 1974).

“ *La norme prescriptive choisit parmi tous les usages de la langue ceux d’entre eux réputés corrects, le «bon usage». Elle le fait au nom d’arguments divers, reposant sur l’étymologie, le sentiment du beau linguistique, la filiation avec d’autres langues (en particulier le latin), la légitimité des locuteurs ou des prescripteurs (essentiellement les «bons auteurs».*

*Charaudeau & Maingueneau, 2002: 403* ”

A confrontação entre a norma padrão e as diferentes normas de realização colocam numerosas questões.

Trata-se de saber que tipo de português ensinar, que tipo de tolerância com outras normas tem de haver e, relativamente à variação sociolinguística, que lugar dar às variedades orais em relação à escrita e que lugar dar às variedades não literárias da escrita. Desta forma, a língua, vista na sua especificidade é encarada, muitas vezes, na sua unidade e não na sua diversidade. De facto, o respeito pelo *bom uso* funciona como um marcador de distinção (ver Bourdieu, 1982, 2001) no seio do qual nos esforçamos para nos manter à distância do comum dos locutores, adotando uma maneira de falar conforme à da classe social que detém o poder económico, social e cultural. Em sociolinguística, não falamos de *norma*, mas sim de *variedade legítima* ou *língua padrão*. Essa língua padrão é definida através de um número de regras em matéria de fonologia, léxico, sintaxe e estilo, associadas, muitas vezes, ao código escrito. Podemos afirmar que a norma padrão é estável no sentido em que é assumida e transmitida através de várias instituições, incluindo a escola. Essa estabilidade assegura a intercompreensão dos locutores. A difusão da língua padrão é igualmente assegurada pelas gramáticas, dicionários, tratados de correção gramatical, entre outros instrumentos.

2.



# A VARIACÃO LINGUÍSTICA

O conceito de variação linguística é um conceito fundamental em sociolinguística em oposição à visão estrutural das línguas (ver Saussure). A noção de variação aparece em 1968 num artigo de Weinreich, Labov e Herzog. Os processos de mudanças contemporâneos que ocorrem na comunidade de fala são primordiais. A comunidade de fala não pode ser entendida como um grupo de pessoas em que todas falam exatamente da mesma forma mas que compartilham traços linguísticos que distinguem o seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente, compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem (ver Labov, 1972; Guy, 2000).

A questão central da mudança linguística elabora-se a partir de dois princípios teóricos fundamentais:

- o sistema linguístico que serve uma comunidade heterogênea e plural também deve ser heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções; rompendo-se assim a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade,
- os processos de mudança que se verificam numa comunidade de fala atualizam-se na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança em curso (ver Labov, 1972, 1974 e 1982 e 1994; e Weinreich, Labov e Herzog, 1968).

Nesse sentido, a Teoria da Variação considera a língua no seu contexto sócio-cultural, uma vez que parte da explicação para a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico.

Portanto, toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade delinea-se sistemática e previsível (ver Mollica, 2003).

Os sociolinguistas interessam-se principalmente pelo uso e os seus locutores. Propõem diferentes classificações para apresentar a variação linguística. Adotamos a de Gadet (2003) - no seguimento dos trabalhos de Labov-, que considera duas tipologias de variação: a variação segundo os locutores e segundo o uso, na qual estabelecem-se quatro tipos de variação:

- a variação diacrónica: evolução da língua em relação à história;
- a variação diatópica: variação espacial e regional (dialetos e regioletos);
- a variação diastrática: variedade linguística segundo o nível social e demográfico (a línguas dos jovens/ das pessoas de idade, dos rurais/ dos urbanos, consoante também das profissões e dos níveis de estudo, entre outros). Neste preciso caso, podemos considerar os socioletos (variação ligada à posição social) e os tecnoletos (variação ligada à uma profissão ou especialização);
- a variação diamésica: ligada ao uso da língua na oralidade e na escrita. No que diz respeito à variação segundo o uso, encontramos a variação diafásica, situacional ou estilística que corresponde ao estilo da língua, ou seja diferentes tipos de níveis ou registos de língua: cuidado, corrente, familiar, popular, calão.

De salientar, ainda, que a variação - segundo os locutores e o uso - se manifesta em todos os níveis da língua: a nível fónico, morfológico, sintático e lexical.

**3.**



# VARIAÇÃO E O ENSINO EM PORTUGUÊS

O conceito de variação linguística é um conceito que se encontra inscrito nos programas ao longo de todo o ensino básico português, do qual apresentamos as indicações gerais para terceiro ciclo<sup>1</sup>

<b>Compreensão/ Expressão oral (p. 120)</b>	
- Caracterizar propriedades de diferenciação e variação linguística, reconhecendo o papel da língua padrão	- Variação e normalização linguística (DT A.2.) Língua padrão (traços específicos) (DT A.2.2.)
<b>Conhecimento Explícito da Língua – Plano da Língua, Variação e Mudança (p. 129)</b>	
<p>Reconhecer a língua como sistema dinâmico, aberto e em elaboração contínua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, em textos orais e escritos, a variação nos vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático).</li> <li>• Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português.</li> <li>• Caracterizar o português como uma língua românica.</li> <li>• Identificar dados que permitem contextualizar a variação histórica da língua portuguesa.</li> <li>• Caracterizar o processo de expansão da língua portuguesa e as realizações associadas ao seu contacto com línguas não-europeias.</li> <li>• Reconhecer especificidades fonológicas, lexicais e sintáticas nas variantes do português não-europeu.</li> <li>• Sistematizar propriedades da língua padrão.</li> <li>• Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da receção e da produção do modo oral e escrito.</li> </ul>	<p>Mudança linguística (DT A.4.) Factores internos e externos e tipos de mudança (DT A.4.1.) Famílias de línguas; etimologia, étimo (DT A.4.3.) Variação histórica (português antigo, português clássico, português contemporâneo); palavras convergentes/ palavras divergentes (DT A.4.2.) Substrato, superstrato, adstrato; crioulos de base lexical portuguesa; bilinguismo, multilinguismo (DT A.3.) Variedades do português; variedades africanas e variedade brasileira (DT A.2.3.) Normalização linguística; língua padrão (DT A.2.2.) Glossários, terminologias. (DT D.1.)</p>

<sup>1</sup> Segundo a LEI n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Os textos programáticos oficiais de português em vigor selecionam os conteúdos a transmitir e a adquirir.

Entre estes textos e as práticas efetivas de aula podemos encontrar os manuais e as gramáticas escolares que são intérpretes e mediadores/transmissores relativamente aos programas e, funcionam, em simultâneo, como auxiliares didático-pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem.

Quando se fala da estrutura e da organização do processo de ensino e aprendizagem, não podemos ignorar o papel, o estatuto e a função que o manual conquistou neste processo. Como sabemos, por ser um assunto já de sobremaneira debatido, os manuais são instrumentos de ensino e de aprendizagem com um estatuto considerável nas sociedades atuais (Castro, 1995; Sousa, 2003; Atienza, 2007).

O desenvolvimento quantitativo e qualitativo do manual escolar foi um fator decisivo para a difusão e utilização do mesmo (Séguin, 1989: 6). O uso do manual generalizou-se quando o conceito “Educação para Todos” foi reconhecido pelas Nações Unidas<sup>2</sup>. Os documentos oficiais reservam ao manual um lugar de destaque. A Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor (art. 41.º, 2) reconhece a sua importância, entre outros elementos que merecem especial atenção, como “recurso educativo privilegiado” e prescreve a sua função quando afirma que permite a “conveniente realização da actividade educativa” (art. 41.º, 1).

Assim, pretendemos, averiguar como os manuais apresentam os conteúdos relacionados com a variação e a diversidade linguísticas e como constroem atividades promotoras de desenvolvimento através da qualidade e da clareza da informação e da estruturação.

---

<sup>2</sup> O Programa Educação Para Todos nasceu em 1990, na sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, tendo como objectivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na Educação Para Todos e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade.  
[http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu\\_programas.php](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php)

**4.**



# **ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES**

Os conteúdos “Variação e variedades do português”, previstos pelos programas, como já se verificou, constam das atividades dos manuais, não só de uma forma explícita com exercícios destinados à sua prática e aprendizagem como de uma forma implícita por via de outras atividades.

A organização de qualquer manual informa, à partida, os seus leitores – professores, alunos, Encarregados de Educação e pais – sobre os conteúdos que podem ser trabalhados ao longo do mesmo. Essa organização presente nos índices está feita de forma esquemática e orientada em função dos géneros literários – narrativa, poesia e teatro. Os conteúdos variação e variedade, na forma explícita, aparecem sempre referidos na coluna destinada à apresentação do conhecimento da língua e podem encontrar-se, na generalidade, relacionados com o texto narrativo. Para além de estar presente nas atividades propriamente ditas apresentadas ao longo do manual, este conteúdo também se pode encontrar nos apêndices gramaticais que incorporam os manuais e se encontram nas páginas finais. Dos manuais referidos, são objeto de análise apenas alguns exemplos significativos. O critério de seleção dos manuais em estudo é resultado de um pequeno inquérito realizado a professores na área da grande Lisboa, acerca dos manuais escolhidos pelas suas escolas para os 7.º e 8.º anos do ano letivo 2012/2013.

# **4.1 Conteúdo explícito das questões de variação e variedade**

No que se refere a este tópico, pode-se verificar no manual P7, que é feito o aproveitamento do texto “Nós chorámos pelo cão Tinhoso” do escritor angolano Ondjaki, retirado de *Os da minha rua*, publicado pela Leya, onde, depois de se fazer a interpretação de texto, é reservado um espaço de Conhecimento da Língua que é introduzido pela seguinte questão (aliás, neste projeto de manual, todos os conteúdos gramaticais são introduzidos por uma interrogação):

*Que exemplos podemos apontar da influência entre as variedades africanas e o português europeu?*

A pergunta colocada deixa transparecer que se irá tratar das variedades africanas na sua generalidade, o que não corresponde totalmente à verdade, uma vez que apenas um exercício, o 3., de entre cinco, se refere “às variedades que se formaram a partir do português”, usando como exemplo somente três palavras – “desconseguir”, “bichar” e “sonecar” destinadas a representar uma dimensão que inclui: Angola, Moçambique, Guiné e São Tomé e Príncipe. Entretanto, convém referir que as palavras escolhidas para o exercício se tornam necessárias para a compreensão e interpretação do texto e não são fornecidas como auxiliar de leitura (à semelhança de outros textos no referido manual), constituindo, assim, um obstáculo ao desbravamento do texto, uma vez que só aparecem depois das perguntas de interpretação, nos exercícios de conhecimento da língua. Ao contrário do que sugere o programa, poderia ter sido colocada a hipótese de levar os alunos a pesquisar por si próprios os significados das palavras e as suas origens em dicionários ou enciclopédias, dando, desta forma, solução às dificuldades, e contribuindo, assim, para o reforço do seu conhecimento.

Com base numa palavra do texto - “bué”, palavra do conhecimento e da realidade dos alunos desta faixa etária, é apresentado um exercício sobre a origem e exploração deste vocábulo e sobre o qual se desenrola cerca de metade da ficha de trabalho.

Um apontamento no que se refere à última pergunta desta página que dita “Explica como as variedades africanas e europeia do português se influenciam mutuamente” à qual o manual não oferece informação ao aluno para poder responder. O manual faz remissão para o *Guia Gramatical*, no final do próprio manual, sobre variedade geográfica onde estão incluídas as variedades africanas numa curta explicação:

“ africanas: português falado em Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau  
(p.234)

Este exercício poderia ter sido aproveitado para levar o aluno a “Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português” objetivo previsto pelos textos programáticos. Uma vez que o texto fala da mesma realidade dos alunos: uma sala de aula. Poder-se-ia ter feito uma ligação com o contexto das personagens do texto, no domínio da compreensão escrita, sendo que se poderia daqui tirar conclusões sobre a interpretação do texto e sobre a existência de uma variedade linguística. A partir destes exercícios, verifica-se que é dada especial atenção ao nível do vocabulário quer extraído do texto quer invocado para o propósito com o objetivo de perceber o seu significado. Relativamente à variedade diatópica do Brasil, os exercícios deste manual, *P7*, revelam-se mais diversificados. Ao longo dos exercícios, é feita uma chamada de atenção para os aspetos sintáticos, lexicais e fonológicos da variedade geográfica, sempre com exemplos do texto lido pelos alunos. É também feita a sugestão da audição do texto em questão na variedade do Brasil, estando, assim, adequadamente relacionada com o domínio da compreensão oral que prevê que o aluno seja capaz de caracterizar as propriedades de variação. Os exercícios propostos inserem-se, à semelhança dos apresentados anteriormente, na ficha de Conhecimento da Língua e não da compreensão escrita.

Estes exercícios orientados por verbos como “faz corresponder”, “ouve” ou “indica palavras” parecem em nada contribuir para a interpretação do texto que serve de suporte a este conteúdo gramatical ou, mais ainda, que através deles os alunos consigam ativar e reter conhecimento(s).

Da mesma forma, no final de um manual de 8º ano (*Diálogos 8*) insere-se “a minha gramática”, constituindo o compêndio de estudo dos alunos. Encontramos três páginas dedicadas à definição e à prática de exercícios relativos à questão da variação (p. 236-238). Nas duas primeiras páginas (p. 236-237), aparecem os conceitos de variação geográfica, social e situacional. Na página seguinte, do mesmo manual, encontramos três exercícios de aplicação destas noções, o primeiro exercício dizendo respeito a duas variedades do português:

*Completa o quadro, no teu caderno, com excertos dos textos abaixo que exemplifiquem características das variedades brasileira e africanas do português.*

O facto de englobar duas variedades da língua portuguesa pode levar a uma visão redutora e simplista da Lusofonia e das diferentes variedades e variações que encontramos nessas duas regiões do planeta. O simples facto de considerar apenas uma variedade africana da língua portuguesa revela a falta de rigor na denominação dessa variedade.

Na sequência da leitura de uma entrevista, são enunciados os seguintes conteúdos do *P8* (p.34):

*Norma e variedade – Língua Padrão, registos de língua, variedade social, variedade situacional*

Observando a ficha apresentada, esta inclui dois exercícios: um relativo à formalidade e informalidade no uso da língua (variedade situacional), da entrevista apresentada nas páginas anteriores, e o outro exercício consiste num texto sobre a variedade social e variedade situacional, para completamento de espaços, que depois de preenchidos funcionam como uma espécie de definição das características da entrevista. Nada é explicado ao aluno sobre estes conteúdos, apenas o remete para o Guia Gramatical que se encontra no final do manual. Relativamente a este guia, será de referir que é muito semelhante ao apresentado no manual de 7.º ano desta mesma editora, apenas apresentando diferenças nos exercícios e na distribuição das informações.

No seguimento destes exercícios, encontra-se outro, inserido noutra domínio, o da Escrita e da Oralidade, que, implicitamente, pretende levar ao desenvolvimento de outra variedade: a diamésica, uma vez que os alunos têm de gravar uma entrevista e a seguir transcrevê-la. No entanto, nesta atividade nada é referido sobre a necessidade de diversificar as falas em função do registo adequado ao interlocutor e à situação em que se encontram. Faria sentido que os alunos fossem alertados para esse facto, dado que os exercícios que antes se apresentaram envolvem conceitos como os da variedade situacional e social. As ressalvas que são feitas destinam-se simplesmente à preparação das questões, construção do guião, gravação da entrevista e indicação para a sua transcrição e posterior publicação no jornal da escola.

Relativamente à passagem da entrevista oral para escrita nada é referido ou sugerido, fazendo crer que esta se trata de uma atividade muito simples. A concretização desta atividade convoca, ainda, dois outros conceitos, entre outros, que se revelam de suma importância na realização da tarefa e que são determinantes na execução das etapas fornecidas, são a intencionalidade comunicativa e a adequação comunicativa que, por sua vez, convocam, obrigatoriamente, os registos de língua. Esta última atividade necessita da preparação dos alunos para o reconhecimento da necessidade da adequação linguística como uma tarefa importante e deve ser posta em prática o mais cedo possível para que a competência comunicativa e o sentido pragmático do uso da língua se desenvolvam eficazmente, uma vez que se tem vindo a observar que os alunos dominam, cada vez menos, a questão da adequação do registo à situação. Muitos alunos revelam-se ainda incapazes de discernir em que contextos situacionais lhes é permitido, ou não, o uso de vocabulário informal, assiste-se atualmente a um progressivo afastamento dos usos de maior formalidade, a vários níveis. À escola, em geral, e à disciplina de Língua Portuguesa, em particular, compete tornar possível a apropriação dessas regras e para esse processo contribui, sem qualquer dúvida, o manual.

No manual de 8º ano, *Diálogos 8*, existem quatro exercícios ligados à questão da variedade diamésica nomeadamente o exercício 13:

*A entrevista da página 27 também foi realizada num programa de rádio e passada posteriormente a escrito. Eis algumas características da fala espontânea que não estão presentes no texto escrito.*

Este exercício aborda a questão das características da fala espontânea, dando alguns exemplos ao aluno, tais como a supressão de sílabas, as elipses, as repetições, as pausas, as hesitações, pedindo aos alunos para serem capazes de as identificar numa entrevista radiofónica feita a um cantor português. O conceito de registo informal aparece, assim, no livro pela primeira vez, no exercício 12.

*Vais, agora, analisar mais uma entrevista (um excerto), realizada pela Rádio Comercial ao músico Tim (...). Trata-se, pois, de uma entrevista radiofónica.*

Não tendo sido explicitado ao aluno o conceito de registo informal pode parecer algo desconhecido no momento de realizar o exercício e desta forma contribuir para a sua não compreensão. Assim, o aluno pode fazer confusão entre formalidade escrita e informalidade oral, enquanto não é isso que, verdadeiramente, é pretendido. Além disso, o último exercício da página apela a competências orais e escritas do aluno, levando-o a elaborar uma entrevista, mas, à semelhança do outro exercício já analisado, fornecendo-lhe poucas ferramentas para conseguir realizá-la de forma eficaz.

Outra atividade ligada à variação diamésica e à questão da diferença entre oralidade e escrita, está presente num exercício que decorre de uma poesia do autor brasileiro Carlos Drummond de Andrade intitulado “Aula de português”, presente no mesmo manual de 8º ano (*Diálogos 8*, p.218):

*Nas duas primeiras estrofes, o sujeito poético estabelece uma distinção entre a língua falada e a língua escrita. Como caracteriza cada uma delas?*

Assim, é pedido ao aluno para explicar as diferenças estabelecidas pelo sujeito poético sobre a língua oral e a língua escrita a partir do texto. Vemos, assim, que a língua escrita é apresentada e vista na sua componente gramatical e rígida (“Figuras de gramática”, “esquipáticas”, “atropelam-me”, “aturdem me”, “sequestram-me”) enquanto a língua falada é vista como livre e simples (“A linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender”). Pensamos que essa dicotomia implícita entre a língua oral, vista como simples, e a língua escrita, descrita como difícil cria uma ideia que não corresponde à realidade.

No final do manual de 8º ano *Diálogos 8*, insere-se “a minha gramática” constituindo o compêndio dos alunos.

Encontramos três páginas dedicadas à definição e à prática de exercícios relativos à questão da variação (p. 236-238).

Consta a definição dos diferentes registos de língua, assim como a questão da normalização linguística e da norma padrão. Na mesma página, os dois exercícios seguintes tratam da questão dos registos de língua. Nesta sequência, encontra-se a seguinte atividade:

*Identifica o registo de língua presente neste diálogo.*

*No dia a dia, utilizamos diferentes registos, mais formais ou informais, conforme o interlocutor e a situação em que nos encontramos. Indica os registos de língua que seriam adequados nos seguintes contextos:*

*e-mail enviado a um colega de turma, exposição oral de um trabalho num congresso, carta enviada por um aluno ao diretor da escola, e-mail enviado ao avô, conversa com o diretor de turma, durante um passeio escolar.*

É, assim, pedido aos alunos que sejam capazes de identificar os diferentes registos de língua bem como a adequação desses mesmos registos segundo o tipo de situação comunicativa. Esta atividade de reflexão sobre a língua em contexto de uso é bem mais complexa do que deixa transparecer a proposta apresentada pelo manual, e não se encontra um acompanhamento didático e científico para a realização da mesma.

No que diz respeito à variedade diastrática, encontramos essencialmente nos manuais dois tipos de textos que acompanham estas atividades: o de Luísa Costa Gomes, *Vanessa vai à luta* e *os Bichos* de Miguel Torga. Estes dois textos pretendem mostrar a variedade de língua segundo o ponto de vista demográfico e social.

Um excerto do texto dramático *Vanessa vai à luta* de Luísa Costa Gomes, presente no manual de 8º ano – *Diálogos* (p.190-191), apresenta uma linguagem jovem, com marcas de oralidade e de urbanidade como por exemplo: “rapar um frio do caraças”, “estás bem lixada”, “um bocado parvo”, expressões próximas da realidade do público a que se destina este manual. Encontramos, igualmente, os exercícios de compreensão da variação configurados pelas perguntas 6 e 7 ligadas à idade da Vanessa, à situação de produção e ao registo de língua predominante:

*Qual te parece ser a idade de Vanessa? Porquê?  
Caracteriza o discurso de Vanessa, relacionando-o com a sua idade e a situação em que foi produzido. Deves referir o registo de língua predominante.*

Para estes dois exercícios existe uma nota que remete o aluno para o compêndio de gramática que trata destas questões linguísticas. Vemos, assim, que a presença deste texto pretende mostrar aos alunos que este tipo de variação, que conhecem, também pode estar representada num texto literário. No entanto, nada é referido relativamente à necessidade de adequação linguística de acordo com o contexto em que se usa a língua, por exemplo, de que este registo de língua não se poderá utilizar noutras situações comunicativas.

Relativamente ao texto de Miguel Torga, “Ladino”, extraído da obra *Bichos* e presente no manual de 8º ano - *Diálogos* (p. 136-139), encontramos uma linguagem popular e rural com a presença de vários regionalismos e arcaísmos. Encontra-se um exercício que diz respeito à variação.

Os autores do manual afirmam que o texto tem marcas de oralidade e que é usado o registo de língua popular. Este exercício da página 140 solicita o seguinte:

*A linguagem utilizada no conto apresenta algumas características da oralidade e marcas de um registo de língua popular. Retira das linhas 1-15 exemplos das seguintes características: construção frásica com elipses, interjeições e expressões populares, frases exclamativas.*

A questão que aqui se coloca está mais ligada à visão que o aluno pode ter deste tipo de textos relacionados com o mundo rural, acompanhado aliás nos manuais por glossários para ajudar na compreensão textual. Podemos-nos interrogar sobre a capacidade do aluno em entender esta variedade do português, que pode ser distinta da sua, e que lhe é apresentada e representada de maneira complexa. Além disso, o registo de língua popular é definido da seguinte forma na gramática presente no final do manual:

“*reflete geralmente um baixo nível de intrusão, ocorrendo frequentemente incorreções sintáticas*”  
(p.237)

Salientamos aqui a tomada de posição ideológica por parte dos autores relativamente a um registo que não deveria ser conotado de maneira negativa, mas sim encarado como fazendo parte da variedade de usos de uma língua.

# CONCLUSÕES

---

“

*No que se refere à variedade de textos e autores, consideramos que se pode entender como um conteúdo implícito das questões de variação e variedade. Os textos e os autores lusófonos podem ser entendidos, a nosso ver, como uma forma implícita de adquirir estes conteúdos de variedade e variação linguísticas, uma vez que quase nada é explorado em função dos textos e do seu conteúdo (nem do contexto), pois estes servem, quase sempre, apenas, como meio de chegar aos exercícios de Conhecimento da Língua.*

*Relativamente aos textos literários escolhidos, tanto no 7º ano como no 8º ano, constatamos que os estilos narrativo e poético são privilegiados em detrimento do texto dramático. Os autores portugueses são predominantes e alguns autores muito presentes como Miguel Torga e Eugénio de Andrade. Relativamente a autores lusófonos, Ondjaki é, sem dúvida, o mais presente. Os autores estrangeiros inseridos nos manuais são maioritariamente do mundo anglo-saxónico. Para além disso, temos a presença de algumas vinhetas de cartoons ou banda desenhada. Será de referir que os autores aparecem de acordo com as indicações programáticas, embora se sinta que se repetem muito de manual para manual. Relativamente aos textos considerados não-literários, os artigos de imprensa e blogues, predomina um corpus de textos que é predominantemente escrito.*

*Podemos dizer, com estes resultados parciais e ilustrativos da nossa investigação, pela dimensão reduzida do corpus, que encontramos uma grande variedade e diversidade de abordagem destas questões linguísticas nos manuais, no entanto, nem sempre essas abordagens são problematizadas da melhor forma. A insuficiente clarificação dos conceitos, a escassez de explicitações não favorecem a aquisição de saberes e de saber-fazer por parte dos alunos. Os manuais revelam não preparar os alunos para o reconhecimento da necessidade da adequação linguística. No entanto, este é um conteúdo importante com o qual o aluno deve ser confrontado o mais cedo possível para que a competência comunicativa, o sentido pragmático do uso da língua, se desenvolvam eficazmente. Assim, pensamos que o papel dos docentes é fundamental para explicitar e preencher as lacunas que os manuais apresentam para que os alunos possam entender de forma completa as diversas variações da língua portuguesa, não só a nível de registo de língua como também a nível geográfico e social.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Corpus

Costa, F. & Magalhães, V. (2012). *Diálogos 8*. Porto: Porto Editora.

Santiago, A. & Paixão, S. (2011). *P7 - Português 7.º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Santiago, A. & Paixão, S. (2011). *P8 - Português 8.º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Vilas-Boas, A. & Vieira, M. (2012). *Entre palavras 7*. Lisboa: Sebenta- Leya.

## Referências Bibliográficas

**Antunes, I. (2003).** *Aulas de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola.

**Atienza, E. (2007).** Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.

**Bagno, M. (1999).** *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

**Bagno, M. (2002).** A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In M. Bagno, M., Stubbs, & G. Gagne. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. (13-84) São Paulo: Parábola.

**Barzotto, V. H. (2004).** Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. *Revista ECOS - Variantes linguísticas e literaturas regionais*, 93-96.

**Bourdieu, P. (1982).** *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

**Bourdieu, P. (2001).** *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.

**Chambers, J. K. & Trudgill, P. (1980).** *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002).** *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.

**François, F. (1975).** Fonctions et normes de la langue écrite. In J. Jolibert & R. Gloton, (Eds.) *Le Pouvoir De Lire*. (55-70) Paris: Casterman,.

**Gadet, F. (2003).** La Variation. In M. Yaguello (ed.). *Grand Livre De La Langue Française*. (90-152) Paris: Seuil.

**Guy, G. (2000).** A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões linguísticos. *Organon*, 14 (28-9), 17-32.

**Labov, W. (1972).** *Sociolinguistic Pattern*. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press.

**Labov, W. (1981).** What Can Be Learned About Change In Progress From Synchrony Descriptions. In D. Sankoff & H. Cedergren (Eds.), *Variation Omnibus*. (177-199). Carbondale, Edmonton: Linguistic Research.

**Labov, W. (1982).** Building On Empirical Foundations. In W. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.) *Perspectives On Historical Linguistics*. (17-92) Amsterdam: John Benjamins.

**Labov, W. (1994).** *Principles Of Linguistic Change*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

**Lucchesi, D. (2004).** *Sistema, mudança e linguagem*. São Paulo: Parábola.

**Marques, M. E. Ricardo (1995).** *Sociolinguística*. Universidade Aberta: Lisboa.

**Marques, I. Simões, Teletin, A., (2010).** Quando os Portugueses se vêem Gregos ou a questão dos estereótipos culturais em expressões idiomáticas portuguesas e francesas. In A. Costa et al. (orgs.), *Textos seleccionados, XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. (343-357). Porto: APL.

**Mollica, C., Braga, M. L. (Orgs.),** *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.

**Millroy, L. (1987).** *Observing And Analysing Natural Language. A Critical Account Of Sociolinguistic Method*. Oxford: Blackwell.

**Neves, M. H. De Moura (1999).** *Gramática Na Escola*. São Paulo: Contexto.

**Reis, C. et. al. (2009).** *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

**Sebastião, I. (2009).** A Competência da Escrita e o Erro Ortográfico. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*. (2585- 2597). Braga: Universidade do Minho.

**Sebastião, I. & Menéndez, F. Miranda (2009).** A gramática pelo Discurso: discurso epistolar uma abordagem didáctica. In P. Feytor Pinto (org), *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido(s) e Possibilidades*. (173-190). Lisboa: Associação de Professores de Português.

**Sebastião, I. (2013).** *Interactividade entre Práticas e Aprendizagens de Estruturas Discursivo-Textuais no Ensino Básico – o discurso epistolar*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa.

**Séguin, R. (1989).** *The Elaboration of School Textbooks - Methodological Guide*. Unesco: Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education.

**Weinreich, U., Labov, W., Herzog, M. (1968).** Empirical Foundations For Theory Of Language Change. In P. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.) *Directions For Historical Linguistics* (95-188). Austin: University Of Texas Press.



*Eliana Dias*

Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Linguística da UFU – Brasil

*Luisa Helena Borges Finotti*

Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Linguística da UFU – Brasil

---

# APAGANDO FRONTEIRAS: A LENDA DA IARA



elianadias07@gmail.com | luisah@finotti.com

# RESUMO

---

“

*Neste artigo, propomos uma metodologia de trabalho com um gênero da ordem do narrar, a saber: A lenda da Iara, de Câmara Cascudo. Tal escolha se deveu ao fato de que essa lenda apresenta um vocabulário representativo da região norte do Brasil, fazendo parte da tradição popular dessa região e, por isso, comporta signos cuja significação só é apreendida na perspectiva da enunciação, ou seja, pelos usos sociais e pela natureza social da situação de produção. Além disso, acreditamos que, para alunos de diferentes regiões geográficas, o vocabulário dessa lenda permite articular referências de mundo já conhecidas com novas referências, ampliando-lhes as condições de letramento em relação a outros grupos sociais. Nesse sentido, propomos uma sequência didática com atividades que explorem aspectos composicionais desse gênero, para a produção de outros gêneros, utilizando tecnologias enunciativas capazes de transformar o conteúdo veiculado pela lenda em novas informações. Dessa forma, esperamos contribuir com o desenvolvimento de letramentos em língua portuguesa.*

”

---

**Palavras-chave:** Palavras-chave: lenda; enunciação; sequência didática.

# INTRODUÇÃO

---

Partindo do pressuposto da teoria sociointeracionista, iniciamos este artigo reafirmando que a aprendizagem é uma ação sempre mediada pelo outro e pela linguagem, cuja natureza interativa e dialógica serve como fundamento para a prática pedagógica.

Nesse sentido, há de se postular o papel representado pelo letramento, tanto em suas dimensões individuais quanto sociais, tendo em vista que as habilidades a serem desenvolvidas pelo sujeito para a aprendizagem da leitura e da produção de textos devem estar vinculadas ao contexto de produção e às práticas sociais.

Nessa perspectiva, para que questões relativas à leitura e à produção de textos sejam enfocadas como processo enunciativo-discursivo, é necessário considerar a importância do gênero como instrumento para a aprendizagem e para o ensino de práticas de linguagem.

Com esse objetivo, elegemos um gênero da ordem do narrar, a saber: A lenda da Iara, de Câmara Cascudo. Tal escolha se deveu ao fato de que essa lenda apresenta um vocabulário representativo da região norte do Brasil, fazendo parte da tradição popular dessa região e, por isso, comporta signos cuja significação só é apreendida na perspectiva da enunciação, ou seja, pelos usos sociais e pela natureza social da situação de produção. Além disso, acreditamos que, para alunos de diferentes regiões geográficas, o vocabulário dessa lenda permite articular referências de mundo já conhecidas com novas referências, ampliando-lhes as condições de letramento em relação a outros grupos sociais.

Assim, propomos uma sequência didática com atividades que explorem aspectos composicionais desse gênero, para a produção de outros gêneros, utilizando tecnologias enunciativas capazes de transformar o conteúdo veiculado pela lenda em novas informações.

- 
1. Professora Dra. da Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística da UFU – Brasil.  
E-mail: elianadias07@gmail.com
  2. Professora Dra. da Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística da UFU – Brasil.  
E-mail: luisah@finotti.com

1.



**A FUNÇÃO DA  
LENDA NO  
CONTEXTO  
SÓCIO-HISTÓRICO**

De caráter fantástico ou fictício, as lendas, produto da imaginação humana, constituem-se como narrações, que tentam fornecer uma explicação para acontecimentos misteriosos. A lenda da Iara é uma dessas lendas, ao relatar histórias de pescadores de diferentes regiões do Brasil, que sucumbiram aos encantos da sereia Iara e terminaram afogados em águas doces ou salgadas.

É interessante observar que essa lenda não apenas tenta explicar o desaparecimento do índio Taíra, mas também relata o aconselhamento memorizado da fala da mãe do tapuio (índio Taíra) que lhe é recordada, quando ele está prestes a se juntar a Iara:

*O coração salta-lhe no peito, porém a recomendação de sua mãe veio-lhe à memória:*

***“Taíra, não te deixes seduzir pela Iara, foge de seus braços, ela é munusaua”.***


Dito em outras palavras, não foi por falta de advertência que o índio foi tragado para o fundo do rio, ao se deixar levar pelo canto da sereia.

Se pensarmos que muitas vezes nos valem de argumentos fictícios para convencer alguém, as lendas podem ter função persuasiva, servindo a diferentes propósitos enunciativos, principalmente porque, ao serem repassadas oralmente, sofrem alterações à medida que são recontadas.

A importância de se entender a função das lendas é garantir que os alunos possam produzir textos orais e escritos adequados à situação comunicativa, além de compreenderem a adequação de textos produzidos por outros.

Nesse sentido, a compreensão dessa lenda ou de qualquer outro gênero envolve uma explicação do contexto de sua ocorrência, das identidades e dos papéis dos participantes, do lugar e do tempo.

2.



**APRESENTANDO  
UMA SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA PARA  
A LENDA DA IARA**

Considerando que nosso objetivo é propor uma sequência didática, adotaremos como foco desse artigo os agrupamentos de gêneros, propostos por Dolz & Shneuwly (2004).

Essa sequência será realizada em 3 (três) módulos, divididos em passos ou atividades que exemplificam, minimamente, um caminho para a apreensão do gênero escolhido e para a apreensão de outros gêneros. Ou seja, os agrupamentos podem servir como instrumento para que o aluno desenvolva as capacidades necessárias para dominar não apenas o gênero lenda, cuja capacidade de linguagem está centrada no narrar, mas outros agrupamentos de gêneros diferentes.

Tais capacidades são: “representação do contexto social ou contextualização (capacidade de ação); estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas) e escolha de unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas)”, conforme Dolz & Shneuwly (2004, p.63).

O objetivo central das atividades desenvolvidas nesse módulo é proporcionar aos alunos uma aproximação com o gênero lenda, com a leitura da lenda da lara. As atividades desse módulo foram divididas em 5 passos, descritos a seguir:

### **Passo 1: Motivação**

- Você sabe o que é uma lenda?
- Você já leu ou ouviu alguma lenda? Qual?
- Se já leu, em que tipo de material? (livro, jornal, revista...)
- Se já ouviu, quem a contou?
- Alguém de vocês já ouviu falar na lenda de lara ou a conhece?
- Existe sereia?
- É possível, nos dias de hoje, pensar que um homem ou um pescador possa se apaixonar perdidamente por uma sereia?
- Ora, se sereia não existe, por que ainda se fala sobre pescadores e sereias?

Essas e outras perguntas têm por objetivo criar uma situação em sala de aula em que o professor consiga acionar alguns conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em questão. Ou seja, o aprendiz ativa os conhecimentos que já possui, relacionando-os à leitura que vai realizar, para que, dessa forma, apreenda novos conhecimentos. No entanto, para que seja significativa, a leitura precisa ser reconhecida pelo leitor como possibilidade de ampliação de sua visão de mundo.

Além disso, essa situação deve representar um contexto social possível que justifique a lenda, e mais, deve despertar o interesse dos alunos, predispondo-os a confrontar crenças e opiniões sobre conteúdos imaginários que, muitas vezes, são preteridos, visto que adquiriram o estatuto de história para crianças.

No contexto escolar, a leitura desse gênero provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali narrado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real.

O objetivo central das atividades desenvolvidas nesse módulo é proporcionar aos alunos uma aproximação com o gênero lenda, com a leitura da lenda da lara. As atividades desse módulo foram divididas em 5 passos, descritos a seguir:

### **Passo 1: Motivação**

- Você sabe o que é uma lenda?
- Você já leu ou ouviu alguma lenda? Qual?
- Se já leu, em que tipo de material? (livro, jornal, revista...)
- Se já ouviu, quem a contou?
- Alguém de vocês já ouviu falar na lenda de lara ou a conhece?
- Existe sereia?
- É possível, nos dias de hoje, pensar que um homem ou um pescador possa se apaixonar perdidamente por uma sereia?
- Ora, se sereia não existe, por que ainda se fala sobre pescadores e sereias?

Essas e outras perguntas têm por objetivo criar uma situação em sala de aula em que o professor consiga acionar alguns conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em questão. Ou seja, o aprendiz ativa os conhecimentos que já possui, relacionando-os à leitura que vai realizar, para que, dessa forma, apreenda novos conhecimentos. No entanto, para que seja significativa, a leitura precisa ser reconhecida pelo leitor como possibilidade de ampliação de sua visão de mundo.

Além disso, essa situação deve representar um contexto social possível que justifique a lenda, e mais, deve despertar o interesse dos alunos, predispondo-os a confrontar crenças e opiniões sobre conteúdos imaginários que, muitas vezes, são preteridos, visto que adquiriram o estatuto de história para crianças.

No contexto escolar, a leitura desse gênero provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali narrado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real.

**Passo 2:** Lendo em voz alta o gênero

A leitura em voz alta da lenda por um ou mais alunos da sala objetiva instaurar um princípio enunciativo que atribui ao contador (leitor) e aos ouvintes um lugar de destaque na reprodução oral do gênero, ou seja, uma participação coletiva na recriação da história, e, nas palavras de Bakhtin, uma atitude responsiva do auditório.

Segundo Lima (1985, p.55) apud Gomes-Santos (2003, p.86), a tarefa de contar exige do contador uma habilidade particular, já que os recursos mímicos, as inflexões, o traço de humor, a ênfase normativa, as sugestões de mistério ou a suspensão da narrativa são efeitos da técnica e da versatilidade do contador.

Atermos a essas características da leitura em voz alta implica reconhecer que essa é uma habilidade que deveria ser estimulada na *práxis* pedagógica.

**Passo 3:** Recontando a lenda: a prática da narrativa

Essa atividade, que pode ser executada por um ou mais alunos, tem dois papéis importantes a serem considerados. O primeiro diz respeito ao ato de parafrasear, pois, ao recontar a história, o aluno recria um novo texto que reflita a compreensão do que foi lido.

Considerando que a lenda em questão apresenta um vocabulário representativo da região norte do Brasil, talvez sendo, por essa razão, desconhecido para muitos, o que inevitavelmente pode prejudicar a apreensão dos sentidos do texto, o recontar suscita indagações como: igarapé? jauaris? mururé? Meu Deus, o que é isso?

**Passo 4:** Brincando na internet

Quem nunca se viu perguntando aos filhos, alunos ou a “menores” como usar determinada ferramenta digital?

Pensando nessa questão, parece-nos interessante propiciar aos alunos a oportunidade de quebrar paradigmas, ou seja, pedir para que eles demonstrem sua *expertise* no assunto, navegando na internet para procurar os significados das palavras desconhecidas, que encontraram na lenda.

Nessa tarefa, o aluno pode usar qualquer ferramenta (*Wikipédia*, dicionário, *Google*, textos de outros autores), mas, necessariamente, ele deverá citar a fonte pesquisada. Além disso, é preciso que o significado encontrado para a palavra desconhecida seja compatível com o que ela tem na lenda.

Exemplificando: Uma busca rápida no Google para achar o significado da palavra **igarapé** em- *Deitada sobre a branca areia do igarapé ...* -, encontramos, apenas em relação à primeira página, 11 possibilidades. Dessas, 2 poderiam ser investigadas, já que traziam a seguinte definição: “um igarapé é um curso d’água amazônico de primeira ou terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal...”

([pt.wikipedia.org/wiki/Igarapé](http://pt.wikipedia.org/wiki/Igarapé)) e “Igarapé significa caminho da canoa, ou seja, um pequeno rio, um riacho...”

([www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br)).

Além disso, nossa busca resultou em um site:

<http://alacazum.blogspot.com.br/2008/07/vocabulrio-e-informaes.html?m=1>, que contém um vocabulário com o significado de algumas palavras da lenda.

Essa prática de pesquisa possibilita o uso de uma outra ferramenta de trabalho pelo aluno: o computador, o que permitirá sua inserção nas novas tecnologias de informação para a produção do próprio conhecimento.

Esse redirecionamento no ato de buscar o significado de palavras desconhecidas ou o fazer pesquisa pela internet desloca o professor de seu local comum, pois são os próprios alunos que agenciam seu conhecimento, levando ao professor o resultado das pesquisas realizadas virtualmente.

### **Passo 5:** Voltando à lenda

Esse passo consiste na retomada do texto original, substituindo as palavras desconhecidas por um sinônimo apropriado. Há, pelo menos, duas maneiras de se fazer essa substituição.

1. Com base na transcrição do texto no computador ou em cópia xerografada, o aluno sobrepõe a nova palavra ou seu significado à palavra original.
2. O aluno cria uma coluna lateral ao texto original e apresenta o significado encontrado.

Esse passo objetiva manipular as palavras, trocando as desconhecidas por outras; verificar a pertinência das escolhas efetivadas, refazendo o texto original de modo a torná-lo inteligível.

Esse módulo objetiva instaurar um princípio intertextual como marca constitutiva de produção textual (oral e escrita), a partir da percepção das regularidades<sup>1</sup> que compõem o gênero. Nesse sentido, os passos 1, 2 e 3 serão realizados oralmente e o passo 4 será desenvolvido por meio de uma atividade de retextualização escrita.

### **Passo 1:** Recriando contextos: atividade oral

Uma vez percorridos os 5 passos anteriores, é necessário lembrar que se nosso objetivo é fazer com que o aluno saiba mobilizar determinadas competências, ele necessariamente deve ser capaz de representar a situação de produção em que ocorre a lenda de Iara. Para isso, achamos interessante inverter o processo usual, indagando primeiramente qual a finalidade da lenda, pois, dependendo das respostas dadas pelos alunos, (divertir, convencer etc.), tem-se um destinatário diferente. Por exemplo, se os alunos acreditam que a finalidade da lenda seja informar sobre uma crença regional, qualquer leitor curioso pode ser seu destinatário. Ao contrário, se os alunos atribuírem à lenda uma moral implícita, o destinatário é outro, assim como é a posição ocupada pelo autor da lenda.

---

<sup>1</sup> Ao propormos detectar as regularidades do gênero, estamos considerando que "a estabilidade que os gêneros promovem é da ordem do flexível, do instável, do não-reificável", visto que eles se constituem em consonância com o acontecimento enunciativo, conforme afirma Gomes-Santos (2003, p. 60-61).

**Passo 2:** Propondo conteúdos

Esse passo pode ser entendido como um desdobramento do anterior, visto que, dependendo do que os alunos decidirem ser a finalidade da lenda, caberá ao professor a tarefa de definir quais capacidades de linguagem e instrumentos são necessários para a atualização do gênero escolhido.

Ou seja, como um dos aspectos composicionais do gênero, diz respeito ao conteúdo temático e, considerando que esse conteúdo é que determina o gênero, se os alunos entenderem que a função da lenda é persuadir, o gênero a ser trabalhado deve ser concernente ao agrupamento do argumentar.

Se, em contrapartida, eles determinarem que a finalidade da lenda é representar experiências vividas situadas no tempo, o agrupamento será da ordem do relatar.

Para a sequência proposta, partiremos da premissa de que, para os alunos, a lenda de Iara visa criar uma intriga no domínio do inverossímil, a partir da história de um pescador e sua paixão pela sereia Iara e, por essa razão, pertence ao gênero do narrar.

Assim, o que é dizível por meio dessa lenda, *seu conteúdo temático*, é como o narrador interpreta o sumiço do índio Taíra no rio Amazonas, estabelecendo uma relação imaginária entre o índio e a sereia Iara.

**Passo 3:** Elaborando conteúdos

Para a atualização desse passo, é necessário que o aluno reconheça quais são as unidades linguísticas ou os fatores de textualização responsáveis pela constituição do gênero lenda, ou as denominadas capacidades linguístico-discursivas, conforme Dolz & Shneuwly (2004).

Nesse sentido, em um primeiro momento, a tarefa central é a identificação de:

1. Estrutura do texto: como as ações ou situações são apresentadas pelo narrador. Considerando a estrutura prototípica da narração, essa atividade pressupõe que o aluno saiba reconhecer 3 partes essenciais:
  - a orientação ou criação de expectativas (parte do texto em que o narrador compartilha com o leitor o espaço em que se desenvolverá a ação e seus personagens, em outras palavras, podemos dizer que essa parte é a constituição do cenário enunciativo; em que se caracteriza o local onde se desenrola a narrativa e a(s) personagem(ns) é(são) caracterizada(s);
  - a complicação ou conflito (parte do texto em que algo surpreendente ocorre, alterando substancialmente a narrativa, ou seja, por meio da apresentação de ações sequenciadas temporalmente, estabelece-se uma relação com o tempo/espaço/período focalizado no texto, explicitando o fato real ou fictício que promoverá uma outra orientação ao texto);
  - a resolução ou o desfecho (parte do texto em que se encerra a narração e em que se pontuam os efeitos ou repercussões das ações vividas pelas personagens). Essa parte do texto pode ou não vir acompanhada por uma avaliação ou moral.

2. Mecanismos linguísticos: detecção dos elementos da língua que caracterizam um determinado gênero.

2.1 Essa lenda é contada por um narrador de 3ª pessoa, que “presencia” a cena, mas dela não participa.

Essa marca se revela na pessoa do verbo e nos pronomes utilizados.

Por exemplo:

- a) Ela canta e ele ouve; porém, comovido, foge ...
- b) Despertou muito tarde, a tristeza apoderou-se da sua alegria...

2.2 As ações são organizadas no eixo temporal, fazendo com que as marcas sejam explicitadas por verbos do mundo narrado (ênfase nos pretéritos imperfeito e perfeito) e articuladores textuais que denotam sequenciação:

- a) Uma vez a piracema arrastou-o para longe, a noite o surpreendeu ...
- b) De repente um canto o perturba; é lara que se queixa da frieza do tapuio.
- c) Mais tarde apareceu num matupá um teonguera, tendo nos lábios sinais recentes dos beijos de lara.

2.3 Como toda narrativa, essa lenda apresenta em sua estrutura uma parte intermediária, em que há uma complicação ou conflito. Esse conflito se desenvolve a partir de um imbricamento do tempo com o jogo de relações lógicas, como, por exemplo, as relações de causa e consequência.

- a) De repente um canto o surpreende (consequência), uma cabeça sai fora d’água, seu sorriso e sua beleza o ofuscam [...] (causa)

2.4 Possibilidade de introduzir, no texto, vozes de terceiros, seja pelo discurso direto, seja pelo indireto. Se houver essa introdução, as marcas comporão o texto com a utilização dos recursos cabíveis:

- a) “Taíra, não te deixes seduzir pela lara, fuge de seus braços, ela é munusaua.” (reprodução da fala da mãe)

#### **Passo 4:** Produzindo uma lenda

Esse passo objetiva levar o aluno a produzir uma lenda na modalidade escrita da língua.

Para fazê-lo, lhe é facultado tanto o direito de retextualizar a lenda de lara, adequando-a a um outro universo de referência, o seu, quanto o direito de produzir uma outra lenda, com base no que foi discutido nesse módulo.

#### **Passo 5:** Avaliando as produções escritas dos alunos

Esse passo tem por finalidade verificar se o aluno conseguiu dominar o gênero selecionado, se é capaz de avaliar seus progressos como produtores textuais. Para isso, propomos que os próprios alunos, mediados pelo professor, autoavaliem seu texto com base em questionamentos como:

- Gostei do texto que escrevi?
- Tive dificuldades de escrever o texto? Quais?
- Fora da escola, meu texto serviria para quê?
- Consegui produzir outra lenda? E outros.

Com base na crença de que os módulos anteriores, focados em produções orais e escritas, foram capazes de gerar novos conhecimentos, esse módulo visa à produção escrita de um outro gênero: o glossário.

Segundo Coelho (2008), o glossário é o mais antigo instrumento lexicográfico e que serviu de modelo para a criação do dicionário e da enciclopédia. A característica mais particular do glossário é a de elucidar os sentidos das palavras; portanto, pode-se dizer que:

“ [...] O glossário é, em síntese, um elucidário de significados cuja obscuridade quer por se tratar de arcaísmos, quer por se tratar de palavras de pouquíssimo uso, ou de cunho muito restrito como o são os regionalismos, necessitam explicações a fim de que o texto em que aparecem possa ser entendido.

Coelho, 2008, p. 22

Ao entender que o glossário é um repertório que define e explica os termos, ou ainda que é uma lista de palavras em que se explica o significado e o uso desses vocábulos, o aluno deve criar seu glossário, colocando em prática as noções e os instrumentos estudados nos módulos anteriores.

**Passo 1:** Selecionando palavras da lenda da lara

O aluno seleciona as palavras que considera “difíceis”, digita-as em seus computadores ou nos de sua escola (Laboratórios de Informática). Na sequência, elabora uma lista de palavras em ordem alfabética. A ideia é que os estudantes entendam o glossário como um outro gênero, sem fugir ao trabalho com a lenda.

**Passo 2:** Acessando o site do Dicionário criativo

O estudante, orientado pelo professor, acessa o site: <http://www.dicionariocriativo.com.br/> e digita a palavra selecionada no espaço. Vamos a um exemplo interessante com a palavra “igarapé”.

**Passo 3:** Construindo um glossário

O estudante digita a primeira palavra da lista. Imediatamente aparecem as acepções disponíveis no Aulete Digital.

Vejamos o exemplo de igarapé:

- sm.* 1. Pequeno rio, estreito e navegável, que nasce na mata e deságua num rio maior
2. Canal estreito entre uma ilha fluvial e outra, ou entre uma ilha e a terra firme, com passagem para apenas uma canoa.

A definição aparece em seguida.

Um igarapé é um curso d'água amazônico de primeira ou em terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal.

Essa é a primeira entrada do glossário do aluno. A cada clique, ele trabalha no mesmo site os sinônimos e antônimos da palavra. A ferramenta disponível na internet possibilita informações diversas sobre as palavras ali digitadas: provérbios, citações com a palavra em questão.



◀ **Figura 1**  
Dicionário Criativo

**Fonte:**  
<http://www.dicionariocriativo.com.br/>  
**Acesso em:**  
12 abril 2013.

Sinônimos/Antônimos - igarapé

Dicionário Analógico - igarapé

Expressões Idiomáticas - igarapé

Ditados Populares - igarapé

Citações - igarapé

Além das informações possíveis, o aluno tem acesso a ilustrações que possibilitam um maior entendimento do significado e sentidos da palavra.



◀ Figura II  
Igarapé

#### **Passo 4:** Retomando a lenda

Diante da definição selecionada a que melhor se adéqua ao sentido da lenda, o aluno copia o fragmento de onde ela foi retirada e a substitui pela acepção do Dicionário criativo.

Exemplo com a palavra Igarapé:

“ *Deitada sobre a branca areia de um curso d´água, brincando com os matupiris, que lhe passam sobre o corpo meio oculto pela corrente que se dirige para o igapó, uma linda tapuia canta à sombra dos jauaris, sacudindo os longos e negros cabelos, tão negros como seus grandes olhos*

”

**Passo 5:** Avaliando a aprendizagem do vocabulário da lenda Iara

Essa produção do glossário, ao final da sequência, permite também ao professor uma nova avaliação da aprendizagem.

Pede-se ao aluno que conte a lenda para os colegas.

Essa produção oral final caracteriza-se como um momento de integração dos conhecimentos criados, afinal, ensinar vocabulário não é uma tarefa simples de consulta a dicionários ou materiais pedagógicos. É preciso aprofundar mais a ideia do ensino que privilegia a leitura e os sentidos.

Vale ressaltar que, durante todo trabalho realizado na sequência didática, é importante que o professor observe os alunos enquanto realizam as atividades, o que lhe permitirá detectar possíveis dificuldades em relação à sequência.

# CONCLUSÕES

---

“

*Com base na sequência didática proposta, entendemos que o propósito de aplicação de uma sequência é servir de instrumento para que o aluno domine tanto as habilidades de compreensão quanto as de produção textual. Ou seja, é preciso levá-lo a observar e entender o que é um gênero; quem escreve; com que propósito, onde circula; quem lê; porque lê etc. e, mais, é fazê-lo compreender que além desses itens existem outros, tais como: ficcionalização; marcas de autoria; marcas de interlocução e registro, por exemplo, que também contribuem com a competência discursiva do aluno. Dentre esseS ítems, destacamos a ficcionalização, porque, para produzir o texto requerido, é necessário que o aluno recrie uma situação ou contexto fictício para que tal produção seja concretizada, e as marcas de autoria, porque denunciam as pistas que o aluno vai imprimindo ao seu texto, demonstrando que é ele o autor e, para isso, ele necessariamente precisa estar familiarizado com os elementos linguísticos, como os pronomes, que têm essa função na língua.*

*Mas para que isso ocorra, é necessário que durante o processo de ensino-aprendizagem, o aluno seja considerado como sujeito de sua própria aprendizagem, monitorando a aquisição dos conhecimentos que lhe sejam significativos, ou seja, desenvolvendo e participando do processo de seu letramento.*

*Conclui-se que o uso de sequências didáticas na escola pode ser considerado uma metodologia dinâmica e eficaz, visto que concebe o sujeito como parte de todo o processo de ensino-aprendizagem.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

CASCUDO, L.da C. **Lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

COELHO, **B. J. Linguagem** – lexicologia e Ensino de Português.  
Catalão: Ed. Modelo, 2008.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**.  
Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIMA, F.A de S. **Conto popular e comunidade narrativa**.  
Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional do Folclore, 1985.

SOUZA, L. V. de **As proezas das crianças em textos de opinião**.  
Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

DICIONÁRIO CRIATIVO. Disponível em:  
<http://www.dicionariocriativo.com.br/igarap%C3%A9> Acesso em: 10 abr. 2013.

# ANEXO

---

## Lendas Brasileiras

### A lenda da lara

Deitada sobre a branca areia do igarapé, brincando com os matupiris, que lhe passam sobre o corpo meio oculto pela corrente que se dirige para o igapó, uma linda tapuia canta à sombra dos jauaris, sacudindo os longos e negros cabelos, tão negros como seus grandes olhos.

As flores lilases do mururé formam uma grinalda sobre sua fronde que faz sobressair o sorriso provocador que ondula os lábios finos e rosados.

Canta, cantando o exílio, que os ecos repetem pela floresta, e que, quando chega a noite, ressoam nas águas do gigante dos rios.

Cai a noite, as rosas e os jasmims saem dos cornos dourados e se espalham pelo horizonte, e ela canta e canta sempre; porém o moço tapuio que passa não se anima a procurar a fonte do igarapé.

Ela canta e ele ouve; porém, comovido, foge repetindo: - “É bela, porém é a morte... é a lara”.

Uma vez a piracema arrastou-o para longe, a noite o surpreendeu... o lago é grande, os igarapés se cruzam, ele os segue, ora manejando o apucuitaua com uma mão firme, ora impelindo a montaria, apoiando-se nos troncos das árvores, e assim atravessa a floresta, o igapó e o murizal.

De repente um canto o surpreende, uma cabeça sai fora d'água, seu sorriso e sua beleza o ofuscam, ele a contempla, deixa cair o iacumá, e esquece assim também o tejuar; não presta atenção senão ao bater de seu coração, e engolfado em seus pensamentos, deixa a montaria ir de bubuia, não despertando senão quando sentiu sobre a fonte a brisa fresca do Amazonas.

Despertou muito tarde, a tristeza apoderou-se da sua alegria, o tejuar faz seu martírio, a família é uma opressão, as águas, só as águas, o chamam, só a solidão dos igarapés o encanta.



“lara hu piciana!” Foi pegado pela lara. Todos os dias, quando a aurora com suas vestes roçagantes percorre o nascente, saudada pelos iapis que cantam nas samaumeiras, encontra sempre uma montaria com a sua vela escura tinta de muruchi, que se dirige para o igarapé, conduzindo o pescador tapuio desejoso de ouvir o canto do aracuã. Para passar o tempo procura o boiadeiro de iurar, porém a sararaca lhe cai da mão e o muirapara se encosta. As horas passam-se entregue aos seus pensares, enquanto a montaria vai de bubuia.

O acarequissaua está branco, porém o aracuã ainda não cantou. A tristeza desaparece; a alegria volta, porque o Sol já se encobre atrás das embauleiras da longínqua margem do Amazonas; é a hora da lara.

Vai remando docemente; a capiuara que sai da canarana o sobressalta; a jaçanã que voa do periantã lhe dá esperanças, que o pirarucu que sobrenada o engana.

De repente um canto o perturba; é a lara que se queixa da frieza do tapuio.

Deixa cair o remo; lara apareceu-lhe encantadora como nunca o esteve.

O coração salta-lhe no peito, porém a recomendação de sua mãe veio-lhe à memória: “Taíra não te deixes seduzir pela lara, foge de seus braços, ela é munusaua”.

O aracuã não cantava mais, e do fundo da floresta saía a risada estrídula do jurutá.

A noite cobre o espaço, e mais triste do que nunca volta o tapuio em luta com o coração e com os conselhos maternos.

Assim passam-se os dias, já fugindo dos amigos e deixando a pesca em abandono.

Uma vez viram descer uma montaria de bubuia pelo Amazonas, solitária porque o pirassara tinha-se deixado seduzir pelos cantos da lara.

Mais tarde apareceu num matupá um teonguera, tendo nos lábios sinais recentes dos beijos da lara.

Estavam dilacerados pelos dentes das piranhas.





*Maria Aparecida Resende Ottoni*

ILEEL/Universidade Federal de Uberlândia

---

# REFLEXOS DAS MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR



cidotoni@gmail.com

# RESUMO

---

“

*Neste artigo, discorremos sobre algumas mudanças que têm ocorrido no ensino de Língua Portuguesa (LP) e discuto alguns reflexos dessas mudanças na identidade do professor de LP. Para isso, assumimos a concepção de ensino de LP como uma prática social que envolve relações de poder, que contribui para constituir identidades sociais, a atividade material, o discurso, as crenças, valores e desejos, e que, também, dialeticamente, é constituída por esses elementos (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). Além disso, partimos do pressuposto de que somos “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (Hall, 2001, p. 14) e de que pensar em identidade significa tratar de um “sujeito-em-processo”. Diante dos desafios de lidar com a diversidade na sala de aula, de repensar seu objeto e objetivo de ensino, de lançar seu olhar para a multissensiosidade e de trazer para dentro de sala as tecnologias da informação e da comunicação, o professor de LP passou a viver momentos de angústia, de conflitos e de busca de alternativas para atender a novas demandas. Para ilustrar um pouco desses reflexos na identidade docente, analisamos alguns dados de diferentes pesquisas produzidas sobre o tema (Ottoni & Paula, 2012; Paula & Ottoni, 2011, 2103; Santos, 2008; Silva, 2007). Os resultados mostram uma crise identitária e uma luta interdiscursiva, em que coexistem um discurso associado ao moderno e um atrelado ao tradicional.*

”

---

**Palavras-chave:** ensino de Língua Portuguesa; identidade; discurso.

1.



# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Especialmente com a chamada “virada textual”, iniciada nos anos 80, e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998, 1999, 2000), que preconizam o ensino da língua por meio dos gêneros, houve uma reconfiguração nos objetivos do ensino da Língua Portuguesa (LP) e várias mudanças ocorreram nesse ensino.

Isso, sem dúvida, produziu e tem produzido efeitos na constituição identitária do professor de LP, que, diante da necessidade e do desafio de pensar o ensino de LP sob uma nova perspectiva, de levar em conta a multissessiose e de lidar com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), passou a viver momentos de angústia, de conflitos e de busca de alternativas para atender a novas demandas.

Neste artigo, discorreremos sobre algumas dessas mudanças e ilustramos alguns dos reflexos dessas mudanças na identidade do docente de LP da educação básica.

Para isso, apresentamos alguns dados de diferentes pesquisas produzidas sobre o tema (Paula & Ottoni, 2011, 2103; Ottoni & Paula, 2012; Santos, 2008; Silva, 2007).

Nós nos baseamos nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica, que constitui um modelo teórico-metodológico que estabelece um diálogo entre a Ciência Social Crítica e a Linguística. De acordo com essa perspectiva, a vida social deve ser analisada por meio da análise das práticas sociais que a constituem. As práticas sociais são definidas como

“ *modos habituais de ação social, ligados a um espaço e tempo particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agir juntas no mundo* ”

*Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 21*

Chouliaraki & Fairclough (1999) definem o discurso como um elemento dessa prática. Além do discurso/semiose<sup>i</sup>, elencam como elementos das práticas sociais: a atividade material, as relações sociais, o poder, as instituições, as crenças, valores e desejos, os quais estabelecem entre si uma relação de internalização e de articulação.

Entende-se, nessa perspectiva, que o discurso é moldado pela sociedade ao mesmo tempo em que a molda em todos os níveis; mantém ou sustenta relações enquanto as transforma, construindo identidades sociais, posicionando o sujeito na sociedade, naturalizando ou desnaturalizando práticas que aproximam ou separam as pessoas.

Em conformidade com essa perspectiva teórica, assumimos a concepção de ensino de Língua Portuguesa como uma prática social que, como tal, envolve relações de poder, vincula-se a instituição/ões, contribui para constituir identidades sociais, a atividade material, o discurso e as crenças, valores e desejos, e que, também, dialeticamente, é constituída por esses elementos (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003).

Nesse sentido, o contexto escolar, no qual se realiza a prática social de ensino de LP, é moldado por uma estrutura que determina como o espaço e o tempo são divididos, quantos sujeitos participam de determinado evento de letramento, quais papéis são desempenhados pelos atores sociais, quais atividades são desenvolvidas, como são e a partir de quais recursos didáticos.

Conseqüentemente, o ensino de LP contribui para a constituição de modos de agir, de representar e de ser, o que pode ser relacionado ao tripé da obra de Fairclough (2003): gêneros, discursos e estilos.

---

<sup>i</sup> O termo 'semiose' se refere a signos, que incluem palavras e imagens (cf. Kress, e Van Leeuwen, 1996 e Chouliaraki e Fairclough, 1999)...

Esse ensino direciona e molda os sentidos que as/os alunas/os e professores/as constroem do mundo, das/os outras/os e de si mesmas/os. E, na prática social de ensino de LP, as identidades vão sendo constituídas, reposicionadas e transformadas.

Partimos do entendimento de que somos “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (Hall, 2001, p. 14) e de que pensar em identidade significa tratar de um “sujeito-em-processo”.

Pode-se dizer que o processo amplo de mudanças em escala global pelo qual as sociedades têm passado abalou o indivíduo, causando-lhe um descentramento em sua identidade (Giddens, 1991, 1992, 2002). Ao contrário do sujeito do Iluminismo, cuja identidade era tida como fixa, estável, o sujeito contemporâneo passa a possuir identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas (Silva, 2000; Hall, 2001). Da mesma forma, suas antigas fontes de ancoragem da identidade estão em crise.

Considerando essa compreensão da identidade, ilustramos algumas mudanças ocorridas no ensino de LP e a relação entre elas e a constituição identitária do professor de LP, tendo em vista o fato de que essas mudanças trouxeram para dentro da sala de aula a diversidade cultural brasileira, a necessidade de se pensar o ensino de LP sob uma nova


perspectiva e de se lidar com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Neste trabalho, estamos nos referindo especificamente a três mudanças principais, a saber: o processo de democratização do ensino, ocorrido a partir dos anos 70, que trouxe para a escola uma nova clientela, oriunda de classes populares; a virada textual (Rojo, 2012) – anos 80-90; a publicação dos PCN (Brasil, 1997, 1998, 1999).

Tendo em vista os objetivos deste artigo, o texto está tecido da seguinte forma: inicialmente, tecemos algumas rápidas considerações sobre como era a identidade do professor de LP antes do processo de democratização do ensino; em seguida, fazemos uma exposição acerca de algumas mudanças importantes ocorridas no ensino, especialmente no ensino de LP; após isso, focalizo os reflexos dessas mudanças na constituição identitária do professor de LP; e, para finalizar, apresentamos alguns dados de pesquisas que ilustram esses reflexos.

O estudo que apresentamos está vinculado ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional e ao Centro de Pesquisas sobre o Ensino da Língua Portuguesa (CEPELP), ambos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

2.



**ALGUMAS MUDANÇAS  
NO ENSINO NO BRASIL  
E SEUS REFLEXOS NA  
IDENTIDADE DO  
PROFESSOR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

De acordo com Geraldi (1995, p.116), na sua obra *Portos de Passagem*, nós podemos dizer que, antes da abertura das escolas para as classes populares, os professores eram pertencentes à “elite” cultural da sociedade e interagiam, em sala de aula, com alunos pertencentes à “elite” social. Estes, fora da escola, conviviam com pessoas que usavam a língua padrão; portanto, já a conheciam e a utilizavam. Neste contexto, os professores usavam a norma culta na interação em sala de aula e tinham como objetivos do ensino de LP levar o aluno a dominar a norma culta e ensinar a modalidade escrita da língua.

A linguagem era concebida como expressão do pensamento; a leitura era entendida como um processo de simples decodificação e o trabalho em sala era feito a partir de fragmentos de textos clássicos da literatura.

O foco, então, era o ensino da gramática a partir de textos modelares a alunos que já conheciam a norma culta e já eram leitores de textos literários.

De acordo com Geraldi (1995, p. 116), esses professores, em sua maioria mulheres, exerciam a profissão por vocação e a eles eram atribuídas características relacionadas à figura de mãe. Como tal, eram tidos como exemplo e como autoridade.

O que mudou? É possível falar de uma primeira mudança. Entre as décadas de 1960 e 1970, inicia-se no Brasil um processo de democratização do ensino. Uma parcela da população que antes não tinha acesso à escola passa a ocupar os bancos das escolas públicas. Assim, com a mudança e o aumento da clientela das escolas públicas, o professor passou a se deparar, na sala de aula, com uma ampla diversidade cultural e social: retrato de nossa cultura<sup>ii</sup> e sociedade. Isso significou um desafio novo aos professores. Como adequar o ensino que praticavam à nova clientela? Conforme Duarte (2010, p. 4), o ensino que praticavam

---

<sup>ii</sup> A cultura pode ser entendida como “tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então, de grupos no interior de uma sociedade” (SANTOS, 1983, p. 24).

“não só desautorizava as variedades linguísticas que os novos alunos traziam como também discriminava qualquer variedade linguística que desviasse do que se entendia como o certo, o normativo”. Impôs-se, dessa forma, uma necessidade de revisão na prática.

Nesse processo, uma segunda mudança importante ocorre, especialmente no ensino de LP, nos anos 80-90, a qual é chamada por Rojo (2012) de “A virada textual”.

A obra “O texto na sala de aula”, publicada em 1984, por J. Wanderley Geraldi, tem papel fundamental na emergência de uma nova proposta pautada em três práticas interligadas: a prática da leitura de textos; a prática da produção de textos; a prática de análise linguística. O texto passa a desempenhar papel central no ensino de LP e os textos produzidos pelos alunos passam a ser considerados como base para o trabalho de análise linguística.

Essa obra e muitos estudos do campo da linguística serviram de base para a produção e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – marco de uma terceira mudança. O cerne da proposta dos PCN é fundamentar o ensino de LP nos gêneros discursivos, de modo que estes sejam tomados como objetos de ensino e o texto como unidade de ensino.

O objetivo de se ensinar a LP passa a ser o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Essa competência, de acordo com Baltar (2003; 2004), diz respeito à capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sociodiscursivamente.

Nos PCN preconiza-se a diversidade na seleção de gêneros que circulam na sociedade, destaca-se a necessidade de se considerar as linguagens verbal e não verbal na composição dos gêneros e, ainda, afirma-se a necessidade de se inserir as tecnologias da informação e da comunicação no ensino de LP.

Sem dúvida, o que os documentos oficiais preconizam e o que a sociedade digital demanda requer do professor uma nova revisão em sua prática. E tudo isso tem reflexos em sua constituição identitária, uma vez que envolve valores, crenças, desejos, relações de poder etc.

Diante do desafio de lidar com a diversidade cultural e social na sala de aula, de repensar seu objeto e objetivo de ensino, de lançar seu olhar para outras linguagens e de trazer para dentro de sala os recursos tecnológicos, o professor de LP passou a viver momentos de angústia e de busca de alternativas.

Como dissemos acerca da identidade, suas antigas fontes de ancoragem da identidade estão em crise, especialmente porque muitos não foram formados para atender à nova demanda. Assim, todos os discursos materializados nos documentos oficiais, nos novos livros didáticos, na fala dos colegas professores e de pesquisadores foram produzindo novas formas de o professor se perceber, de perceber o outro e de conceber o ensino.

Como consequência da nova realidade presente no espaço da sala de aula, o professor de LP passou a ser ‘convidado’ a estudar mais para reorganizar o ensino de modo a orientá-lo segundo as diretrizes curriculares nacionais e de modo a contemplar a diversidade social e cultural presente na sala.

O discurso de muitos professores, por um lado, passou então a materializar uma concepção de linguagem como uma forma de interação, segundo a qual o que o indivíduo faz ao usar a língua é agir, atuar sobre o interlocutor de modo a produzir os efeitos de sentido desejados, de acordo com uma dada situação de interação e com um contexto sócio-historicamente determinado. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino de LP deixou de ser, pelo menos teoricamente, para muitos, o de ensinar a variedade escrita

da língua e levar o aluno a dominar apenas a norma culta e se voltou para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, conforme preconizado nos PCN.

Por um lado, muitos professores de LP, diante da diversidade cultural e social presentificada na sala e das mudanças produzidas em decorrência da evolução dos estudos linguísticos, começaram a tentar focar não só a escrita como também a oralidade em sala de aula, a selecionar textos representativos das diferentes variedades linguísticas, a pensar a leitura enquanto produção de sentidos decorrente do entrelaçamento de diferentes semioses e a integrar as TIC no ensino da LP.

Além disso, como uma forma de se aproximarem dos alunos e de romperem com a visão da variedade culta como a única, muitos professores passaram a usar a linguagem coloquial na interação com os alunos em sala. Ainda, ao adotar uma postura de valorização da diversidade, muitos professores de LP substituíram a noção de erro pela noção de adequado ou inadequado, levando em conta a situação de interação e os propósitos dos interlocutores, e passaram a ter cuidado para não reproduzir o preconceito e a discriminação linguística.

Contudo, muitos professores, por outro lado e por diferentes motivos, mantiveram sua prática ancorada em princípios que predominavam há décadas e outros passaram a reproduzir em seus discursos o que está proposto nos PCN e em pesquisas atuais, mas sem concretizar isso na sua prática de sua de aula. Há, nesse sentido, um “conflito de identidades docentes: a assumida publicamente, como o professor que trabalha ‘tudo a partir do texto’, com a ‘gramática contextualizada’, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; e a praticada nas salas de aula”. (Mendonça, 2005, p. 221).

Alguns dados de diferentes pesquisas produzidas sobre o tema ilustram os reflexos das mudanças no ensino nas identidades do docente de LP.

No estudo, intitulado “O ensino da língua materna no discurso dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental: uma dispersão de sentidos”, Santos (2008) trabalhou com grupos focais de professores da rede pública. Em parte de seu estudo, ela mostra a opinião dos professores participantes sobre as exigências dos novos postulados teóricos, veiculados pelo que ela chama de discursos de autoridade.

Vejamos um trecho:

“ (01) P1<sup>iii</sup> - (...) acho que é **importante** colocar isso... de **tanta teoria** é... que **a gente é obrigada a seguir** (...). **Tem toda uma pressão em cima de você, do professor público, que trabalha em escola pública e a gente fica limitado aquilo ali, pisando em ovos, sabe?** ”

Santos, 2008, p. 117

Ao serem questionadas sobre as mudanças no que diz respeito ao ensino da gramática, duas professoras respondem:

“ (02) P7 - (S002) - (...) os próprios livros hoje em dia quase não dão vazão a parte gramatical, é... mais só... é... leitura de textos e interpretações, (...) a parte gramatical está (...) muito deixada de lado. Eu tenho observado isso porque **quando eu vou trabalhar português eu nunca sigo o livro. Eu trabalho, procuro em vários livros aquele mesmo conteúdo que eu vou trabalhar e eu tenho, assim, sentido a falta da gramática nos livros didáticos.** P4 - (S004) - **Eu uso só livros antigos. Quanto mais os livros antigos são os que mais tem gramática** acho eu a maioria aqui, né? **Uso mais livros antigos. Bem antigos, da época que mamãe dava aula ainda. Eu uso todos, eu uso esses que são os melhores pra trabalhar [a gramática].** ”

Santos, 2008, p. 118

■ Para se referir aos professores participantes, Santos (2008) usa P1, P2, P3...

Na opinião de P7 e P4, os livros didáticos atuais não contemplam a gramática como elas gostariam.

P4 avalia como melhores os livros que ensinam a gramática pela gramática, o que demonstra um despreparo para desenvolver um ensino com base nas propostas presentes nos PCN, por exemplo.

Em um dos encontros do grupo focal, as professoras falaram sobre o tipo de aula que é dada:

“ (03) P10 - (S129) - **A gente faz o quê? O que que a gente consegue fazer? A turma não está se interessando** porque a atividade está muito além da capacidade dela. Ah...as outras crianças vão gostar se você pegar um texto mais simples e colocar: “Na chácara do Chico Bolacha ele se machuca com a enxada fica com a mão inchada.”. **E passa o texto no quadro**, que eles vão **copiar**, vão gostar, vamos procurar, vamos **separar palavras com “ch”**, vamos **escrever outras palavras com “ch”**. **Uma competição!** Quem escrever mais palavras com “ch” ganha... ih... “Chave, chapolim, chaveiro, chuveiro, chuveisco...” e vamos lá!

P9 - (S130) - Mas isso é **muito tradicional!**

P10 - (S131) - **Ah, bobagem! Funciona, funciona então tá bom!** Tem dia que eu faço cada loucura na sala de aula...

P9 - (S132) - A aula da P10 deve ser **muito engraçada!**

P10 - (S133) - (...) Tem dia que eu pego texto, pego livro de alfa, né? “O rato roeu a roupa do rei de Roma.”, e vamos lá, boto o textinho da barata e da coruja que subiu na cadeira para ensinar, e... **coloco o tradicional mesmo (...)**.

P9 - (S134) - Mas **não é melhor, eles criarem o próprio texto, dali tirarem as dificuldades?**

P10 - (S135) - Não, P9, **uma aula às vezes pede um mingauzinho**, entendeu?

Ao invés de dar feijoada... não, tem dia que é Cremogema, para descansar o estômago da pessoa, da feijoada.

”

Na fala de P9, percebe-se uma relação interdiscursiva com o que se defendeu na chamada virada textual, quando afirma que seria melhor os alunos criarem o próprio texto e dele se partir para a identificação de suas dificuldades, e P10 materializa um discurso tradicional acerca do ensino de LP, pautado em cópias, ditados, estudo da ortografia desvinculado de textos. O discurso de P9 estabelece uma relação conflituosa com o de P10 e percebemos que o diálogo entre as professoras de uma mesma instituição mostra uma representação diferenciada da prática de ensino de LP, fruto do que se sabe fazer, do que se quer fazer e do que se ouve acerca do que deve ser feito.

Em outra pesquisa, de Silva (2007), intitulada “A construção da identidade do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica”, a autora mostra como as mudanças no ensino de LP têm gerado nos professores um desejo e uma necessidade de estudar:

“ (04) Liane<sup>iv</sup>: Bom, eu não sei, ainda **tá faltando alguma coisa**, mas eu me considero moderna, mas **ainda tá faltando muita coisa, preciso aprender mais, preciso estudar mais**, eu não tenho o curso de pós-graduação, não tenho mestrado só tenho a graduação mesmo, superior, **tá faltando algo mais** para que eu coloque meus pensamentos, minhas ideias em prática. ”

Silva, 2007,p. 84

A professora Liane materializa os reflexos das novas demandas na constituição de sua identidade profissional. Ela se considera moderna, mas sente que precisa estudar mais para efetivar o que considera importante em sua prática.

---

<sup>iv</sup> Nome fictício.

Em outra pesquisa concluída em 2011 por Paula & Ottoni (2011) acerca da representação discursiva da inserção das TIC na educação, construída em reportagens da revista Nova Escola e no discurso de professores da rede pública, foram identificados reflexos de algumas das mudanças mencionadas na constituição identitária do professor.

Na reportagem “Cada criança (e professor) com seu laptop”, de autoria de Paulo Araújo, publicada em junho/julho de 2007, o jornalista, ao enumerar três consequências positivas do uso do *laptop* no colégio, afirma:

“ (05) as atividades ganharam um planejamento mais dinâmico. **Os professores estão aprendendo a mexer nas máquinas junto com os estudantes e aos poucos mudam o jeito de ensinar e, claro, o de aprender**”.

Segundo Paula Galvão & Ottoni (2013, p. 8),

“ o jornalista constrói uma representação positiva da inserção das novas TICs por meio de um interdiscurso com a ordem de discurso da educação, uma vez que o se evidencia nessa ordem são várias queixas acerca de como os planejamentos têm sido feitos, das falhas no processo de ensino/aprendizagem e da falta de interação entre professores e alunos. Nesse sentido, Paulo Araújo procura mostrar que o acesso aos laptops na escola tem contribuído para mudar esse quadro evidenciado no universo escolar. Para isso, ele faz escolhas lexicais tais como: o intensificador “mais”; o atributo “dinâmico”; os processos “ganharam” e “mudam”; e a locução “junto com”. Todas elas atuam na construção de uma representação positiva do fato, demonstrando uma nova relação entre alunos e professores, em que há maior interação entre eles, já que ambos aprendem juntos a trabalhar com a nova ferramenta. Como resultado disso, evidencia-se no discurso do jornalista uma mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma reportagem, analisada pelas duas autoras, as vozes de duas professoras Tânia de Castro Oliveira, da 4ª série, e Janina Antonioli Pires, da 6ª série, demonstram uma representação discursiva positiva da inserção de computadores na escola e a influência disso na sua constituição identitária:

“ (06) “A professora Tânia [...] **era reticente** quanto ao uso do equipamento: ‘O máximo que eu tinha feito era digitar provas’. Depois de treinamento oferecido pelo LEC, ela **descobriu que mexer no laptop é muito fácil** e que os estudantes, mesmo sem nunca terem tocado na máquina, descobrem rapidinho todas as suas funções”.

(07) “Essa é a **aula que todo professor de Língua Portuguesa sempre sonhou em dar**”, confessa Janina, usuária de computador em casa. ‘Com o resultado de pesquisas como essas, **posso trabalhar diferentes gêneros de textos [...] que eles mesmos encontram na rede**”.

”

Percebe-se no trecho (06) uma mudança na constituição identitária da professora: de reticente ao uso de uma TIC, ela passa a aliada. Da mesma forma, em (07) observa-se a preocupação da professora em trabalhar com diferentes gêneros, como proposto nos PCN, e inserção de tecnologia da informação e da comunicação em suas aulas.

Em linhas gerais, nas análises das reportagens da revista Nova Escola, Paula Galvão e Ottoni observaram que o uso das TIC é associado a uma representação identitária positiva do professor, a qual se opõe a uma representação negativa construída para os professores que não sabem, não querem ou não têm condições de usá-las.

Nas entrevistas com professoras, as autoras também perceberam os reflexos na constituição identitária desses sujeitos.

Otoni e Paula (2012) observaram, na entrevista com a professora P2, uma representação identitária de uma profissional que não tem tempo no domínio público - na escola - nem no domínio privado - em casa, pois dobra turno, o que acaba levando-a a usar raramente as TIC ou a não usá-las. Há também uma representação de uma identidade de uma profissional que gostaria de trabalhar um turno só e de ganhar melhor e que está lutando para conseguir isso, como se pode ver nos trechos abaixo:

“ (o8) Pesquisadora: E a senhora tem facilidade de levar os alunos [para o laboratório]?

P2: **Não**. Eu particularmente **não tenho**. Porque eu já fiz várias tentativas de trabalhar com o computador, mas realmente na hora de aplicar **eu acho difícil**. Então, eu trabalho sim, mas **não é constantemente**. (...) mesmo porque eles têm que fazer um horário e **não dá** pra gente tá levando sempre, porque é para toda a escola uma sala só.

Pesquisadora: E a senhora acharia válido, por exemplo, se a senhora tivesse a oportunidade de ter mais salas de laboratório?

P2: **Seria excelente**. Seria ótimo. Mas, pra tudo, nós temos que contar com um fator que é essencial: o tempo de preparação. Nós não podemos levar os alunos pras salas de computadores e deixá-los à vontade. Nós temos que ter um tempo pra preparar essas aulas, mesmo na internet nós não podemos deixar o aluno chegar lá e pesquisar no site que ele quiser, como ele quiser. **Tem que ser tudo preparado. E esse tempo infelizmente a gente não tem. Nosso tempo na escola é escasso. Nosso tempo em casa é escasso. A gente dobra, a gente tem dois turnos e a gente não tem tempo de fazer essa preparação. Seria ótimo, mas a gente não tem tempo.** (...)

P2: (...) Pra gente ter mais tempo **seria necessário trabalhar um turno só**, mas pra trabalhar um turno só **seria necessário ganhar melhor**. (...)

P2: (...) o grande problema nosso é **falta de tempo** pra preparar melhor essas aulas. Nós **não temos como chegar**, no dia a dia e trabalhar com o computador, com a internet, com o data-show, **sem essa preparação**.

Na entrevista com P3, realizada pelas autoras, percebe-se a necessidade que ela tem de falar de suas insatisfações, como no trecho a seguir:

“ (09) Pesquisadora: E hoje, nesta instituição, a senhora tem a oportunidade de utilizar alguma tecnologia: televisão, vídeo ou...?

P3: Oportunidade a gente até teria, porém a realidade hoje do aluno **tá muito difícil**. Primeiro, que nós **estamos sendo babá e mãe dos alunos**, agora pior que as mães é que **a gente não pode corrigir**, né? Então, infelizmente, até o ano passado, que a vida inteira eu trabalhei com o noturno, 17 anos trabalhando com o noturno, agora que eu passei para de manhã, **não gosto também**.

Pesquisadora: Não?

P3: Não. Eu acho os alunos **mais dispersivos, menos interessados**. A realidade é **pior do que eu pensava**. Então os meninos vêm à escola **menos pra buscar aprendizado**. E a gente tá aqui **sendo avaliados pelos resultados desses alunos**. Então não são alunos sem inteligência, são **alunos que não querem aprender**, que é **muito pior**. (...) se você for lá na Secretaria de saúde, você vai ver o **tanto de professor que tá afastado por causa de depressão**, porque **você é cobrado pra ensinar**, só que a única coisa que você não faz. Se você fica na **paranoia** que se tem que dar aquilo, que tem que dar aquilo, **você vai sair de licença**. Porque primeiro você tem que pôr aluno sentado, você tem que tirar aluno esgoelando o outro, **cê tá entendendo?** Ah, ce tá doida? **Não tô doida! Alunos não têm mais respeito algum com professor** (...).

Paula Galvão & Ottoni, 2013, p. 15

As autoras destacam, nesta entrevista, uma representação de uma identidade pessoal e docente muito enfraquecida de P3, a qual se identifica “como uma profissional que exerce a docência há 17 anos, mas não gosta do que faz” (Paula Galvão & Ottoni, 2013, p. 19) e que está enfrentando uma realidade pior do que pensava. Segundo P3, a responsabilidade que seria dos pais está sendo transferida aos professores, o que é fruto de várias mudanças sociais.

Paula Galvão e Ottoni (2013, p. 19) acrescentam que P3, em seu discurso, constrói uma representação identitária docente muito vulnerável e enfraquecida, “quando relata que há vários professores afastados por causa de depressão, que o professor ‘é cobrado pra ensinar, só que é a única coisa que você não faz’ e que ‘Se você fica na paranoia que se tem que dá aquilo, que tem que dá aquilo, você vai sair de licença’”.

Acreditamos que esses trechos ilustram os reflexos das mudanças sociais e das mudanças no ensino na identidade do professor de LP. Ilustram, ainda, uma crise nas fontes de ancoragem das identidades de alguns professores.

# CONCLUSÕES

---

“

*Considerando o período de grandes mudanças e desafios e a própria concepção de identidade como instável, em processo e em constante transformação, observa-se um hibridismo na identidade do professor de LP, em que se configura um conflito entre suas múltiplas identidades. Ele se vê, em muitos momentos, entre as identidades constituídas antes da democratização do ensino e das novas propostas curriculares e as identidades constituídas em função delas e a partir delas. Essa crise identitária tem marcado o sujeito pós-moderno, conforme Hall (2001), Giddens (1991, 2002) e Silva (2000) e tem abalado suas fontes de ancoragem.*

*Assim, ora ele se vê produzindo um ensino pautado no que se preconizava antes do processo de democratização do ensino, ora ele investe no que se propôs com a “virada textual”, ora tenta promover mudanças em sua prática - de modo a tomar os gêneros como objeto de ensino, a integrar as TIC ao conteúdo, a levar em conta a multissemiótica -, ora se vê apenas reproduzindo discursos materializados em documentos oficiais e em pesquisas, sem alterar sua prática.*

*Nesse processo de crise, o professor, por um lado, sente-se pressionado diante das novas demandas para o ensino, rejeita o novo e procura no antigo os subsídios para ensinar o que, para ele, ainda é uma prioridade – a gramática -, conforme ilustraram as falas de participantes da pesquisa de Santos (2008). Por outro lado, as mudanças sociais e no ensino têm gerado no professor um desejo de estudar mais, de saber mais, como pudemos perceber na fala de uma participante da pesquisa de Silva (2007). Tais mudanças também têm motivado docentes a descobrir a potencialidade das TIC, o que observamos nas vozes de duas professoras incluídas em reportagem analisada por Galvão & Ottoni (2013). Ao mesmo tempo, têm contribuído para um enfraquecimento da identidade de docentes que não sabem, não querem ou não têm condições de usar as TIC e para o surgimento de descrença profissional, o que identificamos em dados analisados por estas duas autoras.*

*Assim sendo, o professor tanto busca aproximar-se das propostas mais recentes de mudança - porque acredita nelas ou porque julga que é um “valor” social e profissional agir assim - quanto se apega a uma prática que já lhe é familiar, independentemente dos resultados.*

*Dessa forma, muitas vezes podemos ter apenas uma prática travestida de modernidade, como reflexo da própria condição de trabalho do professor atualmente, da sua formação, das demandas que incidem sobre sua prática e do conflito entre suas múltiplas identidades. Esse conflito relaciona-se em grande parte à reflexividade - aspecto inerente às práticas sociais (Chouliaraki & Fairclough, 1999), pois se associa às representações que os docentes fazem de suas práticas como parte dessas práticas e às representações que imaginam que outros fazem de sua prática.*

*As instituições envolvidas na prática social do ensino de LP; as crenças, valores e desejos dos sujeitos que participam dessa prática e dos que a regulamentam; as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos; as atividades desenvolvidas nessa prática e a semiose atuam em conjunto na construção de modos de agir, de modos de representar e de modos de ser pelos e para os docentes, contribuindo para a constituição, reposicionamento e transformação de identidades sociais múltiplas, instáveis e em constante conflito.*

*Neste contexto, acreditamos que nós, professoras de um curso de licenciatura que forma professores de LP para as escolas de educação básica, temos o compromisso de investir na promoção de um fortalecimento identitário desses docentes e um compromisso social de tentar fornecer-lhes subsídios, para que possam operar as mudanças necessárias em sua atividade docente e obter bons resultados. Isso passa, possivelmente, pela revisão de projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e pela formação continuada.*





# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- Araújo, P. (2007).** Cada criança (e professor) com seu laptop. **Nova Escola**, nº 203, p. 28-31.
- Baltar, M. (2004).** A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228.
- \_\_\_\_\_. (2003). **A competência discursiva através dos gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.** (tese do programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) Porto Alegre.
- Brasil. (1997).** Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental.
- \_\_\_\_\_. (1999). **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- \_\_\_\_\_. (2000) **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. (1999).** **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis.** Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Duarte, R. de H. (2010).** Ensino de língua materna: um retrospecto do ensino tradicional da gramática às reconsiderações formuladas nas teorias sócio-interacionistas. **Revista dEsEnrEdoS.** ano II, n. 6, p. 1-14. Disponível em: <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/06-artigo-lingua-RoselanyDuarte.pdf> <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/06-artigo-lingua-RoselanyDuarte.pdf>
- Fairclough, N. (2003).** **Analysing discourse: textual analysis for social research.** Londres e Nova York: Routledge.
- Geraldi, J. W. (1995).** **Portos de passagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

- Giddens, A. (1991).** *As consequências da modernidade.* Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP.
- \_\_\_\_\_. (1992). **The transformation of intimacy.** Cambridge: Polity Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). **Mundo em descontrole.** Trad. M. L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record.
- \_\_\_\_\_. (2002). **Modernidade e identidade.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Hall, S. (2001).** *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Mendonça, M. (2005).** Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Bunzen, C. & Mendonça, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 199-225.
- Otoni, M. A. R.; Paula, F. M. de. (2012).** Professores de Língua Portuguesa e mídia impressa: inserção das novas TICs na educação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** Brasília, v. 13, n. 2, p. 11-35. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7871/6001>.

**Paula, F. M. de; Ottoni, M. A. R. (2011).** A formação de professores em relação à inserção das TICs na educação. In: XI SEMINÁRIO NACIONAL: O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 2011, Uberlândia, MG. Anais..., Uberlândia, p. 1-12. (CDRom).

**Paula Galvão, F. M. de; Ottoni, M. A. R. (2013).** A representação discursiva da inserção das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na educação. No prelo.

**Santos, A. P. dos. (2008).** O ensino da língua materna no discurso dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental: uma dispersão de sentidos. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

**Silva, V. L. L. da. (2007).** A construção da identidade do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

**Silva, T. T. da (org) (2000).** Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.



*António Martins*

Agrupamento de Escolas de Tarouca, Portugal

---

# A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS DE AUTORES AFRICANOS EM LÍNGUA PORTUGUESA



[ajmm19@gmail.com](mailto:ajmm19@gmail.com)

# RESUMO

---

“

*Os novos autores africanos em Língua Portuguesa apresentam um forte comprometimento com o real empírico, apoiados numa imaginação alimentada na sensibilidade, na inovação e na transfiguração: os mundos literários destes autores instituem espaços dialógicos e críticos em que somos “brindados” com a fantasia, o sonho e o prazer de ler e sentir.*

*Nestes tempos difíceis que vivemos, a fantasia permite que as crianças cresçam mais felizes. De facto, o modo como a literatura mexe com o imaginário das crianças, permite que estas tenham acesso a outros mundos que não o quotidiano.*

*Os autores africanos em Língua Portuguesa apresentam um conjunto de textos, sobretudo “contos”, mas também algumas crónicas e textos líricos que refletem o imaginário das culturais ancestrais e míticas. Ao mesmo tempo que recusam o mundo estereotipado, apresentam uma nova estratégia que leva os leitores a procurar o que está oculto nas mensagens, uma “verdade secreta”, a descoberta do “não dito”, que permite o despertar da sua consciência e da sua capacidade de intervenção no tecido social que a rodeia.*

*Deste modo, é nossa convicção que existe um manancial de qualidade didática na leitura de autores africanos em Língua Portuguesa, sobretudo, no que diz respeito à possibilidade inequívoca destes textos desenvolverem a imaginação e criatividade dos alunos, ao mesmo tempo que ajudam a construir a personalidade da criança/jovem, o seu sentido crítico e as suas estruturas cognitivas. Desta forma, os jovens leitores poedrã estabelecer uma ponte entre o real e o imaginário, ficam abertos a novos horizontes culturais, integram-se nos problemas da sociedade que os rodeia. Em suma, é possível promover uma abordagem intemporal, transgeográfica e transcultural da literatura e sua didática.*

”

---

**Palavras-chave:** fantástico; leitura; potencialidade.

Ao lermos e explorarmos a produção literária de autores africanos lusófonos descobrimos a imensidão de potencialidades que a literatura africana de/em Língua Portuguesa. As suas produções literárias representam um novo “alfobre” de vivências textuais, de potencialidades semânticas e linguísticas que contribuem para um ensino da literatura que torna, inequivocamente, o aluno mais “rico” e mais “ativo” em termos sociais e culturais. Destes autores destacamos José Eduardo Agualusa e Ondjaki (Angola), a guineense Filomena Embaló, os cabo-verdianos Arménio Vieira (prémio “Camões 2009”) e Onésimo Silveira, as são-tomenses Olinda Beja e Maria Manuela Margarido e o moçambicano Mia Couto. Digamos que estas literaturas (de “micro-contidente” e de autor) aproveitam os contributos dos movimentos literários europeus do passado como são os casos do romantismo e do realismo, passando pela influência dos movimentos mais recentes: o modernismo e o pós-modernismo e culminando no aproveitamento ímpar das tendências de escrita dos fins do século passado e dos inícios da presente centúria: o barroco estético, o realismo mágico/ o real maravilhoso e o neofantástico.

A escrita miacoutiana, em particular, faz uso das linhas contemporâneas de escrita seguidas por um grande conjunto de autores que vão desde o Velho Continente, passando pelo imenso *alfobre* literário da América do Sul e trilhando caminho semelhante a outros autores do largo mundo africano.

Mia Couto revela uma nítida opção pelo *gênero conto*. Embora respeitando e exaltando o universo descrito pela oralidade, na medida em que reflete o imaginário e as tradições das culturas ancestrais e míticas, o conto miacoutiano recusa o mundo estereotipado, ordenado e maniqueísta, procurando cultivar a transgressão e a subversão, de modo a evidenciar artificialmente algo que está oculto, ou seja, reproduz a busca de uma verdade secreta.

Paralelamente, procura conduzir o leitor para além do dito, para uma descoberta do *não-dito*, denunciando, assim, o que o leitor não quer ou não consegue ver. O leitor é obrigado a realizar um jogo de descoberta da inteligibilidade das histórias. Esse jogo deve ser capaz de despertar a sua consciência e a sua capacidade de intervenção no tecido social que o rodeia.

Podemos afirmar que a narrativa curta miacoutiana, sob nítida influência sul-americana, procura a consecução de múltiplos objetivos: lutar contra o sistema rígido defendido pela metrópole; dar resposta a um mundo em crescente complexidade e em rápida e constante mutação; testemunhar a degradação das condições de vida e das relações humanas sentidas pelo povo moçambicano assolado por catástrofes naturais (seca e cheias) e por problemáticas sociais e humanas: guerra civil, corrupção das instâncias políticas do período pós-independência, situação de fome, abandono das regiões rurais, solidão dos mais velhos, etc. Estamos perante uma literatura que acompanha a emergência política e social e que denuncia, desta forma, situações de marginalização política, económica, cultural e social. Daí, poderemos afirmar que esta literatura revela um forte cunho de empenho ideológico, aliado a um acentuado compromisso social do escritor.

De facto, a criação literária de Mia Couto apresenta um forte comprometimento com o real empírico, apoiado numa imaginação alimentada na sensibilidade, na inovação e na transfiguração. Acreditamos que é deste encontro entre compromisso e inovação que podemos interpretar a deliberada opção pelo fantástico na produção contista de Mia Couto.

Assim, a intensa presença do fantástico em Mia Couto, influenciado pelas escritas sul-americanas, pelos projetos de escrita pós-coloniais de escrita e pelas potencialidades estético-discursivas do neofantástico, justifica-se pela necessidade sentida pelo autor de destituir um sistema rígido como é o da sociedade moçambicana pós-colonial.

A modalidade fantástica irrompe no texto não para provocar medo no leitor, mas para causar, nesse mesmo leitor, inquietude e perplexidade face à subversão e transgressão do comumente aceite. As situações fantásticas, só explicáveis à luz da fenomenologia meta-empírica, que surgem na diegese, funcionam como arma de denúncia e combate dos males da sociedade pós-colonial. Estamos, desta forma, perante situações insólitas, por vezes dentro do domínio do sobrenatural, que ora aproveitam as crenças do povo, ora decorrem de mitologias universais. A par dessas situações, encontramos a presença de personagens paradigmáticas e reveladoras da forma como os filhos da nação moçambicana se sentem inadaptados às novas condições de vida herdadas do processo independentista. Daí que as personagens miacoutianas (que são personagens dentro do domínio da escrita fantástica) nos surjam como seres solitários, em aflição, sem rumo, sem ponto de ancoragem, em situação de precariedade, revelando laivos de loucura. São, de certa forma, mesmo tendo em conta a sua incapacidade para enfrentar a realidade, seres excessivos que têm a função de pôr em causa uma certa ordem, talvez destruí-la ou construir uma nova.

A escrita miacoutiana de feição fantástica procura dar resposta a uma realidade/ordem excessivamente dura. Assim, encontramos, por um lado, um processo de coalescência entre o real e irreal, em que se verifica uma aglutinação entre o real e o fantástico, criando-se, deste modo, uma atmosfera única, supra-real, bem ao gosto do real maravilhoso latino-americano; por outro lado, estamos perante um processo de criação de *mundos possíveis*, em que nos surgem mundos narrativos alternativos, mesclados com traços do mundo real e de um mundo irreal. De facto, a proliferação de *mundos possíveis* procura, efectivamente, amenizar a dureza e a crueldade de realidades insustentáveis como é caso da guerra e dos seus efeitos, da solidão e da velhice, do alcoolismo e da violência doméstica, etc.

É através da criação de *mundos possíveis* que Mia Couto desencadeia as dimensões afetivas e cognitivas dos seus leitores, enunciando mundos onde procura instituir espaços dialógicos e críticos, usando a fantasia e o sonho como instrumentos privilegiados. Quando estamos em presença de motivações de ordem social que agudizam os mecanismos da escrita, o fantástico aflora no texto como estratégia figurativa ou retórico-discursiva na construção de *mundos possíveis*. É nestes *mundos narrativos possíveis*, de cariz fantástico, que se discutem os vetores axiológicos da produção miacoutiana: a recuperação da ancestralidade, a afirmação da moçambicanidade e a procura da universalidade.

Estes três vetores estruturantes, presentes ao longo das coletâneas de contos deste autor moçambicano, refletem a preocupação do autor em reconhecer a importância do saber ancestral (representada pela geração dos avós), o valor inequívoco da moçambicanidade (afirmação e identificação do país através da crença na regeneração da pátria pelas gerações vindouras - a dos netos) e a procura constante da aproximação à universalidade (discussão de valores/temáticas que dizem respeito à humanidade, concebida à luz do fenómeno da globalização). Assim, podemos defender que a produção contista do autor apresenta uma amálgama de elementos, presentes no modo híbrido como nos são apresentados os valores do passado e do presente (sempre com um intuito de renovação futura); a defesa da oralidade e a inovação presente na escrita; as reminiscências do tempo colonial e as dificuldades da era pós-colonial; as incertezas da vida e as certezas da morte; as vivências da ruralidade e as insipiências da vida urbana; o mundo da razão (ocidental) e o mundo do maravilhoso (africano); uma visão pessimista e uma esperança numa nação e num mundo renovado.

É nesta dialética entre o pessimismo (destino trágico e irreversível do homem e do mundo) e o optimismo (esperança na regeneração) que assenta a escrita de Mia Couto.

Estamos, então, perante uma perspectiva de escrita escatológica e apocalíptica em que, por um lado, o autor revela uma crença na inevitabilidade do fim dos tempos e, por outro lado, acredita no surgimento de um contexto (sociedade/humanidade) diferente, novo e renovado. Deste modo, há em Mia Couto uma apropriação do conceito de entropia, uma vez que um sistema, atingindo um elevado grau de entropia, pode dar origem, por um processo dissipativo, à formação de uma nova ordem. Também nos sistemas sociais poderá ocorrer um processo semelhante. Daí que, através da sua escrita, Mia Couto tem a possibilidade de intervir no sistema social de forma a procurar a sua mais rápida dissipação e regeneração.

Neste contexto, as “investidas” contra o sistema (sociedade moçambicana) assentam em diversas estratégias de retórica que podemos vislumbrar nos seus contos e das quais destacamos a hipérbole, a ironia e a alegoria. Mia Couto utiliza as potencialidades destas estratégias de retórica de forma a melhor estruturar os três vetores que já referimos anteriormente: a ancestralidade, a moçambicanidade e a universalidade.

Desta forma, o autor denuncia a vida miserável do povo moçambicano e as suas angústias, resultantes das catástrofes naturais que assolam a nação moçambicana, dos longos anos de opressão por parte do povo colonizador, das políticas corruptas e desastrosas dos governos pós-coloniais e dos conflitos armados que dilaceraram o país. Mia Couto utiliza, por vezes, uma espécie de jogo de subversão (o fantástico moderno é eminentemente subversivo) em que finge aceitar a verdade imposta, para, através dela, afrontar o poder instituído e denunciar os aspetos político-sociais com os quais não se identifica. Por sua vez, o leitor da obra miacoutiana passa a ser uma espécie de co-autor, dotado de uma capacidade de se modificar a si próprio, de modificar o espaço em que vive (mais próximo e mais alargado): o leitor miacoutiano passará a ser um agente transformador da história da sua pátria e do planeta em que vive.

O leitor da obra de Mia Couto poderá situar-se em qualquer latitude do planeta, desde a África negra à velha Europa. Poderá, também, pertencer a diferentes classes sociais e a vários escalões etários. Desta forma, durante a nossa experiência docente no 2º Ciclo do Ensino Básico, conseguimos provar que a obra contista de Mia Couto possui potencialidades de leitura, mesmo em níveis de ensino mais elementares, como é o caso do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira experiência em termos de didática da literatura, auscultamos a voz dos alunos através da leitura e exploração do conto «Cataratas do céu», pertencente à colectânea *Contos do nascer da terra* (1997), em duas turmas do 6ºano de escolaridade. Verificámos que os alunos apreciaram bastante o texto, daí podermos reconhecer, desde logo, as suas potencialidades de leitura. Outro aspeto que devemos referir tem a ver com o facto de as atividades desenvolvidas, ao apelarem à imaginação dos alunos e à sua faculdade de emitir juízos críticos, permitiram incrementar (nos alunos) o conhecimento da língua, aumentando-lhes os seus níveis de auto-confiança e a capacidade de aquisição de valores humanos. Paralelamente, os alunos acentuaram a sua apetência para leituras e culturas diferentes.

Graças à concretização deste plano de leitura, julgamos ter contribuído para o desenvolvimento global dos alunos: na sua vertente psico-cognitiva (uma vez que nos congratulámos com o seu envolvimento emocional, a sua autonomia e a sua auto-estima, reforçando a sua capacidade argumentativa); na dimensão da competência linguística (contacto com os diferentes registos de língua e alargamento de estruturas vocabulares, semânticas e sintáticas); nos aspetos sócio-culturais (enriquecimento da sua consciência para as diversidades linguísticas e culturais e a sua familiarização com padrões culturais de outros países de Língua Oficial Portuguesa) e, finalmente, nos aspetos que se prendem com a sensibilidade estética (visão da literatura como arte e como estímulo para o desenvolvimento de

hábitos de leitura recreativa e para a promoção de um melhor entendimento e sensibilidade em relação à beleza do texto e à profundidade das temáticas presentes no conto).

Auscultámos, também, a voz dos professores de forma a indagarmos sobre as potencialidades de leitura dos contos de Mia Couto no 2º Ciclo do Ensino Básico. Embora uma percentagem bastante preocupante não se tivesse interessado pelo questionário que lhe foi proposto, podemos, no entanto, concluir que todos os docentes inquiridos consideraram importante a leitura e exploração de textos que apresentam uma modalidade fantástica, uma vez que estes permitem, entre outras coisas, de acordo com os docentes inquiridos, desenvolver a imaginação e criatividade dos alunos, ao mesmo tempo que ajudam, de forma peremptória, a construir a personalidade da criança, o seu espírito crítico e as suas estruturas cognitivas. Os textos fantásticos permitem, assim, que se estabeleça uma ponte entre o real e o imaginário, são promotores de uma abertura a novos horizontes culturais, integram a criança nos problemas da sociedade que a rodeia, sem deixarem de promover uma abordagem intemporal e transcultural da literatura.

Podemos verificar que a maioria dos professores, com muita pena nossa, ainda não utilizou textos de autores africanos de/ em Língua Portuguesa e que, também, não conhecem a obra contista de Mia Couto.

Todavia, estamos perante alguns indicadores positivos: os professores que já utilizaram textos de autores africanos reconhecem-lhes faculdades, nomeadamente no que concerne ao facto de estes permitirem a descoberta de novas culturas e de novos autores em Língua Portuguesa;

os docentes que conhecem a obra miacoutiana vislumbram-lhes potencialidades, uma vez que os contos de Mia Couto possuem a capacidade de fomentar a imaginação e a criatividade dos alunos, de permitir um alargamento e enriquecimento do vocabulário, de promover a abertura de horizontes a realidades culturais diversificadas e de instaurar a reflexão sobre valores humanos e universais.

De facto, a par do conto «Cataratas do céu», outras «estórias» de Mia Couto ou de outros autores poderão ser lidas e exploradas nas aulas de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico. Também, explorámos, com resultados bastante satisfatórios, os contos de José Eduardo Agualusa “A menina que queria ser maçã” e “A girafa que comia estrelas” e “O primeiro pirilampo do mundo” da coleção “Estranhões e Bizarocos”.

Ainda recentemente, desenvolvemos um pequeno projeto, destinado à comemoração da “Semana da Leitura”, com uma turma do 6º ano de escolaridade que consistiu na leitura, exploração e resumo da novela “Mar-me-quer” de Mia Couto. Durante as aulas de português foi lida a obra em diversas modalidades de leitura: leitura oral docente, leitura oral discente, leitura silenciosa e leitura a pares. Os alunos resumiram a obra e elaboraram uma apresentação em “powerpoint” com o respetivo resumo. Devemos salientar que há conteúdos na obra que poderiam ser suscetíveis de provocar uma reação menos positiva nos alunos, como foram os casos de serem apresentadas situações de adultério, ou a loucura das personagens. Ao contrário do esperado, os alunos encaram estas situações com normalidade e perceberam-nas de uma forma crítica, construtiva e perfeitamente incluídas na verosimilhança diegética.

Paralelamente, elaboraram uma biografia e uma bibliografia de Mia Couto. De salientar, que aproveitámos para recordar, durante esta atividade, as noções de biografia, autobiografia, bibliografia e até o termo mais difícil: biobibliografia.

Completaram ainda este trabalho com um “powerpoint” onde escolheram as melhores citações do livro a que eles chamaram “excitações”, aproveitando para “brincar” com as palavras como faz Mia Couto. No final, apresentam, a colegas do 7º ano de escolaridade, o trabalho desenvolvido.

Temos, no entanto, consciência de que o trabalho com textos de autores africanos em Língua Portuguesa requer um trabalho cuidadoso de leitura, análise e compreensão dos textos, vendo-os como um todo, desfrutando do prazer que essa leitura proporciona ao aluno e explorando todo o manancial estético, ideológico e linguístico. Deste modo, acreditamos que, com a introdução de contos africanos de autor neste nível de ensino, é possível motivar os alunos, desenvolver a sua capacidade de leitura, de comunicação oral e de comunicação escrita, ao mesmo tempo que estamos a contribuir para um processo de reflexão sobre os valores e problemáticas do nosso mundo e da nossa existência.



# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Afonso, Maria Fernanda (2004)** *O conto moçambicano: escritas pós-coloniais*. Lisboa: Editorial Caminho;

**Laranjeira, Pires (2001)** *Ensaaios afro-literários*. Coimbra: Novo Imbondeiro;

**Martins (2008)** *O Fantástico nos contos de Mia Couto. Potencialidades de leitura em alunos do Ensino Básico*. Porto: Papiro Editora.

**Motta, José Ferraz (2004)**. *Literatura moçambicana dos séculos XIX e XX*. Braga: Edições APPACDM.



*MEDEIROS, Vanise*

Universidade Federal Fluminense, CNPq, FAPERJ

---

**UMA REFLEXÃO SOBRE  
GLOSSÁRIOS EM LIVROS  
DE LITERATURA: EM TORNO  
DE MÁRIO PALMÉRIO**

# RESUMO

---

“

*Com este artigo, objetiva-se refletir sobre o imaginário de língua na relação com sujeito tendo como objeto um certo glossário, a saber, aquele produzido pelo escritor Mário Palmério, autor de Vila dos Confins. Trata-se de um artigo advindo de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida com o estudo de glossários a partir de uma posição teórica específica: História das Ideias Linguísticas (Auroux) no encontro com a Análise de Discurso (Pêcheux, Orlandi). Explica-se inicialmente a pertinência de um estudo dos glossários, que são, afinal, materiais produzidos há mais de dois séculos, ao menos no Brasil, e presentes nas escolas, sem que, no entanto, tenham sido ainda objeto de reflexão linguística. Situa-se o contexto em que se dá o lançamento do livro de Palmério: contemporâneo a Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, cujo lançamento provocou polêmicas sobre a língua em solo brasileiro. Expõe-se o quadro teórico que conduz as análises, para, em seguida, promover uma reflexão sobre glossários elaborados para livros de literatura e, finalmente, trazer a análise de verbetes do glossário de Mário Palmério. Algumas das conclusões dizem respeito à alteridade que se inscreve com tal glossário e caminham no sentido de observar que, em Palmério, o regional se pretende nacional.*

”

---

**Palavras-chave:** glossários, língua, História das Ideias Linguísticas

**1.**



# **PALAVRAS INICIAIS**

Dicionários e glossários fazem parte do universo escolar. Presentes na prática escolar, não se põem, contudo, em questão nem o funcionamento de cada um deles, nem a relação que estabelecem com a língua e o sujeito. Ambos são tomados, em geral, como se fossem tão somente instrumentos de consulta. Como afirma Nunes (2001), um paradoxo do século XX consiste na ampla produção de dicionários sem que esses tenham sido considerados objeto de interesse científico<sup>1</sup>. É também o caso dos glossários, uma vez que comparecem em livros de literatura que fazem parte do cotidiano escolar sem que se tenha, muitas vezes, um olhar reflexivo e crítico sobre aquilo com que se trabalha. Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento em que se pretende promover uma reflexão sobre glossários.

Glossários são produzidos em solo brasileiro desde o final do século XIX, estão presentes em livros de literatura destinados a um público juvenil durante o século XX, comparecem em obras literárias ao longo do século XX, se fazem ver em movimentos literários (como é o caso da literatura regionalista brasileira) e

---

<sup>1</sup> Só muito recentemente, isto é, somente do final do século XX em diante que este cenário tem sido alterado.


se encontram também na produção literária do século XXI. Em suma, trata-se de uma prática que já tem história e de uma atividade sobre a língua que persiste na nossa contemporaneidade.

Podem ser produzidos de diferentes lugares: do lexicógrafo, do gramático, do filólogo, do literato e mesmo anonimamente pelas editoras de livros, como tem acontecido, por exemplo, recentemente, com livros de Mia Couto, de Agualusa e de Patraquim, entre outros.

Neste artigo, portanto, dois são os objetivos: expor uma reflexão que se vêm fazendo sobre glossários além de analisar um glossário elaborado pelo literato para e a partir de sua escrita, a saber, o glossário do escritor Mário Palmério.

O trabalho analítico que se desenvolve aqui ancora-se teoricamente na Análise de Discurso (cujos autores que servem de referência são Pêcheux, na França, e Orlandi, no Brasil) no encontro com a História das Ideias Linguísticas (cujo autor de referência é Aurox, na França).

**2.**



**ALGUMAS PALAVRAS  
SOBRE A PESQUISA  
COM GLOSSÁRIOS**

Toda pesquisa tem seu gérmen, sua história, seu caminhos e muitas vezes seus desvãos. Trazer o modo como a pesquisa nasceu interessa uma vez que permite compreender o trabalho empreendido neste artigo.

A pesquisa com glossários teve seu nascedouro com a leitura de uma polêmica presente em setembro de 1956 no suplemento literário do *Jornal do Brasil*, um jornal importante e de grande circulação no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Neste suplemento, várias páginas foram destinadas a uma mesa-redonda sobre o livro de Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, que havia sido lançado à época. Com tal suplemento, reacendeu-se uma polêmica nos jornais cariocas sobre o que ocorria em relação à língua em solo brasileiro, sobre o nome dado à língua no Brasil e sobre o que seria próprio do brasileiro (Medeiros, 2010). Como se sabe, em 1946, a língua em solo brasileiro é denominada na constituição brasileira como *língua portuguesa*, após inúmeras polêmicas. Se tal denominação, como lembra Orlandi (2001), é tensa no imaginário brasileiro de no final do século XIX, no início do século XX e mesmo contemporaneamente não deixa de se fazer presente, no entanto, na imprensa carioca do período

JK, ela não comparecia. Dito de outro modo, o nome *língua portuguesa*, no período imediatamente anterior à publicação de Guimarães Rosa, parece funcionar como uma evidência que silencia ou apaga a tensão que antes havia com relação à denominação. Com o suplemento literário do JB sobre o livro de Guimarães Rosa, ela ressurge, isto é, foi com a mesa sobre o livro de *Grande sertão*: veredas que os nomes “português do Brasil” e “língua brasileira” voltaram à cena e passaram a ser motivo de inúmeras polêmicas que adentraram o jornal no ano de 57. No Jornal do Brasil, então, o livro de Guimarães convocava posições sobre a língua e sobre a sua especificidade. No que tange ao imaginário de língua na imprensa, a esse acontecimento jornalístico outros vieram a ele se confrontar, trabalhando a unidade e a denominação *língua portuguesa*; é o caso, por exemplo, da publicação no jornal da apresentação de Barbosa Lima Sobrinho na Academia Brasileira de Letras em julho de 1958 de seu livro *A língua portuguesa e a unidade do Brasil*. Se tais leituras e análises me jogaram nas polêmicas sobre a língua, com a mesa outra seara se abria, a saber, o trabalho do literato com a língua e sobre a língua. É um pouco deste caminho que se trilha agora.

**3.**



# **A SUSTENTAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA**

A História das Ideias Linguísticas (Auroux, cf. bibliografia) que sustenta esta pesquisa tem como marca que a singulariza o encontro com a Análise de Discurso (Pêcheux, Orlandi; cf. bibliografia). É preciso expor em linhas gerais estes campos trazendo o que deles decorre como questões e procedimentos para o trabalho a ser desenvolvido.

Em linhas gerais, o objeto do primeiro campo teórico são saberes metalinguísticos, que, importa acentuar, não estão restritos à história da linguística do século XX em diante e tampouco ao lugar do historiador; é o que nos expõe Auroux no trecho destacado a seguir:

“ *Seja a linguagem humana, tal como ela se realizou na diversidade das línguas; saberes se constituíram a seu respeito; este é o nosso objeto.*

Auroux, 1992, p 13

Dadas três formas de proceder a uma história das ideias (Orlandi, 2002, p. 12), a saber, (i) a que visa uma base documental, (ii) a que deriva da prática de um conhecimento e (iii) a que se debruça sobre o passado a fim de legitimar uma prática teórica atua, Orlandi (idem) acrescenta outra: (iv), a que se dá pelo aporte teórico da Análise de Discurso. Nesta se considera-se conhecimento como discurso e visa-se “não a reconstrução de uma história, mas o processo pelo qual ela se conta”.

O encontro, pois, com o campo teórico da Análise de Discurso no Brasil resulta na incorporação da questão no Brasil da constituição da língua nacional à proposta teórica de Aurox. Conforme Orlandi, o que se pretende com tal entrada é:

“ *estabelecer estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando tecnologias novas de pesquisa. Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui*

Orlandi, 2001, p. 9

Alarga-se, assim, o objeto histórico a ser contemplado de gramáticas e dicionários, instrumentos de gramatização, conforme Aurox, para ensino, programas, instituições, manifestações literárias (cf. Orlandi, 2001, p. 9). É neste sentido que este trabalho, por um lado, situa-se no escopo das investigações iniciadas com Orlandi e, por outro lado, amplia tal escopo das investigações acerca dos saberes metalinguísticos a serem analisados ao se deter em saberes metalinguísticos construídos pelo discurso literário bem como a partir dele.

É necessário, então, situar em linhas gerais a Análise de Discurso que sustenta esta pesquisa a fim de indicar também o procedimento metodológico, que tem como uma de suas marcas basilares a não separação entre teoria e análise. Em Henry encontra-se uma citação de Pêcheux que interessa aqui recuperar:

“ *toda ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo, o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção* ”

Henry, 1990; pag. 16

Isto para recuperar, de um texto sintetizador do percurso da Análise de Discurso, princípios orientadores da teoria que consistem em duas recusas: a recusa de “qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano” e a “de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso” (Pêcheux, 1990; p. 311).

São recusas que apontam para concepção de língua e de sujeito que situam o lugar da Análise de Discurso como o de oposição a qualquer visão positivista da linguagem – o campo teórico da História das Ideias Linguísticas, tal como proposto por Auroux (1992), também vai de encontro a visadas positivistas.

São recusas que irão resultar na articulação de noções fundamentais na teoria; tais como a de (i) sentido, como decorrente de condições de produção e constituído na formação discursiva, matriz de sentido<sup>2</sup>; (ii) a de discurso, como “conjugação necessária da língua com a história” (Orlandi, 1996), e daí como efeito de sentido tendo a língua como materialidade; e (iii) a de sujeito, como descentrado (pela ideologia e pelo inconsciente), daí posição discursiva.

Ainda cabe explicitar que um dos esforços da Análise de Discurso consiste, desde o seu início, em ultrapassar uma proposta de análise de base conteudística, isto é, não se pretende nesta teoria uma busca do que um texto diz ou não diz; não se objetiva analisar um conteúdo que ali se evidenciaria. Não se considera, então, um saber como verdade ou como imanente, mas como evidência (e ideologia, outro conceito basilar, é compreendida como evidência e não como máscara ou ocultação). Não se pretende, enfim, promover um percurso cronológico de saberes. Ao contrário, estes são analisados na tensão em que se estabelecem seja com outros, seja com seu comparecimento.

Colocando-se em outro lugar, isto é, naquele em que se discute a literalidade do sentido e a imanência do objeto, a Análise de Discurso persegue o gesto de interpretação, as condições de sua constituição, o processo que historiciza e produz a ilusão de ser “assim”, ou seja, o processo que promove a ilusão da evidência.

---

<sup>2</sup> “A formação discursiva é, enfim, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade.” (Orlandi, 1988, p. 58, que neste trecho também faz referência a Pêcheux, 1988).

A Análise de Discurso, para usar um comentário de Pêcheux a um provérbio chinês (“quando se mostra a lua, o tonto olha o dedo”, 1999: p.54), pergunta, entre outras coisas: por que não olhar para o dedo que para o céu aponta? Pergunta que desloca o olhar sobre o que seria o objeto em si e por si. Em suma, uma análise discursiva visa o funcionamento e o modo como está se discursivizando aquilo de que se fala, ou, no caso, aquilo que se constituem saberes.

Pensando em termos de procedimento, no caso do objeto em foco neste projeto, isto significa tomar a seleção lexical engendrada a partir do discurso literário como discursos sobre a língua na relação com sujeito e não como “crítica à ausência de palavras, como indicação de ‘erro’ em vista de uma consideração considerada ‘correta’ ou como defesa de um método de elaboração considerado mais adequado do que outro”, como expõe Nunes (2001, p. 167) acerca de uma prática já corrente na análise de dicionários (que se estende a glossários). Significa, deste lugar da pesquisa, considerar a definição de uma palavra como uma atribuição, conforme Nunes (2006, p. 22), “imaginária a uma porção do real, unidade que falha, desvanecendo-se logo e criando o

desejo de complementação, de reformulação, de reedição, numa repetição que se desdobra na medida em que a história lhe dá lugar”. Implica tomar o material selecionado para o glossário como encontro de uma atualidade e memória, isto é, como acontecimento na língua (Nunes, 2001, p. 175). Implica, ainda consoante Nunes (*idem*, p. 21), tomar o lexicógrafo não como sujeito empírico, mas como posição constituída historicamente, que o permite e o faz dizer que “uma palavra X significa Y” (*ibidem*, p. 22).

Exposto o arcabouço teórico que sustenta a prática analítica e indicados os procedimentos de análise, podemos recuperar uma das perguntas que serviram de diretriz para este trabalho: de que alteridade nasce cada glossário a ser investigado? O que se destaca como sendo glossário? Afinal, como lembra Auroux (1992, pag. 17),

“ Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo, selecionem os mesmo fenômenos ou os mesmos traços de fenômenos (...)

”

4.



**GLOSSÁRIOS  
ADVINDOS DO  
FAZER LITERÁRIO**

A unidade imaginária da língua nacional não se fez, no caso do Brasil, sem uma luta pela diversidade em relação a Portugal, no século XIX como sabemos, mas também não se fez sem uma diversidade interna que salientasse o que seria próprio do brasileiro. Em outras palavras, a unidade não se fez nem se faz sem a diversidade. Brasileirismos e regionalismos – para ficarmos com dois -ismos – são distinções promovidas na língua para dar conta do que seria a língua nacional, ao mesmo tempo em que tais marcas mantêm uma tensa relação com o nacional.

Expondo melhor, conforme Petri e Medeiros (2013), as distinções internas feitas nem sempre funcionam como metonímias do nacional; por vezes são “contraditoriamente excluídas do nacional por serem significadas como desvio, incorreção, vício, patologia, como ocorre em Amaral”. Trata-se do que já foi apontado em outro trabalho (Medeiros, 2012) como dentro-fora da língua, isto é, uma posição de pertencimento proscrito: aquilo que não deve fazer parte – embora faça – por deturpar ou corromper a língua.

Os glossários mostram, então, muitas vezes a luta pelo pertencimento à língua: daquilo que não é e deve pertencer;

daquilo que emerge e pelo qual se luta para da língua fazer parte. São vários os movimentos que se inscrevem no gesto que promove um glossário. É isto que vamos tentar compreender ao analisar o glossário de Mário Palmério. Antes, contudo, são necessárias duas palavras para situar os glossários.

Em outro trabalho, dissemos que os glossários, bem como os dicionários, são lugares de memória, como se explica a seguir:

“ *Memória que não se faz sem desvãos, interditos, apagamentos e deslocamentos; memória tensa, tecida na e sobre a língua nos procedimentos tornados prática no fazer dicionarístico: seleção, indicação sobre a palavra – se substantivo, se brasileirismo, por exemplo – definição e/ou explicação, exemplificação, remissão a outros verbetes e fontes indicadas. Uma língua que, nesses lugares, vai funcionando como evidente e como patrimônio de uma nação (ou de uma região). Não é diferente nos glossários; esses, como sabemos com Auroux, advieram de listas de palavras e resultaram em dicionários. Se os glossários têm tal trajetória, isto não significa, contudo, que perderam espaço para os dicionários. Ao contrário, continuam sendo produzidos seja em livros de literatura ou não.*

*Petri e Medeiros, 2013, no prelo*

Se os dicionários são instrumentos linguísticos, conforme Auroux (1992), não é diferente o movimento do glossário: ali também um léxico, por exemplo, vai sendo institucionalizado como deste ou de outro lugar, como de uma ou de outra classe social, por exemplo. E aí reside uma diferença entre glossário e dicionário. Vejamos: temos observado que os glossários podem ou não ter funcionamento diferente do dicionário. Por exemplo, por vezes, um glossário se apresenta como listas de palavras postas umas ao lado de outras como se equivalendo num movimento sinonímico; outras vezes, os glossários apresentam categorias gramaticais, explicações, definições bem como exemplos ou citações caucionando o verbete. São, pois, dois funcionamentos distintos: um que se afasta do dicionário, tal como o concebemos na atualidade; outro que dele se aproxima.

No entanto, um glossário não tem a mesma representação imaginária de um dicionário: enquanto este se inscreve num efeito de completude – de tudo dizer – e de consulta sobre a

língua, produto desta ilusão – daí estar presente em repartições e instituições (escolares ou não) –, aquele se encontra em outro lugar, qual seja, o da especificidade, qualquer que seja. Seu leitor não é de antemão qualquer um; seu espaço de circulação é restrito. No caso do glossário apenso ao livro de literatura (ou posteriormente feito para o livro de literatura), há que se observar que não são todas as palavras do livro que aí se encontram; ao contrário, há uma seleção, por vezes diminuta. De imediato, a seleção aponta para a não inscrição em dicionários da língua daquilo que se encontra destacado no glossário; ou seja, um fora da língua como algo passível de a ela pertencer. Nesse sentido, talvez se possa afirmar que, enquanto um dicionário opera com aquilo que é considerado de uma ou outra língua, um glossário de literatura traz aquilo que ainda não é considerado da língua. Em poucas palavras, um glossário de literatura sinaliza a potência da língua e reivindica um lugar na língua para aquilo que dá a ver e a saber.

**5.**



# O GLOSSÁRIO DE MÁRIO PALMÉRIO

O glossário focalizado é o do escritor Mário Palmério, autor de *Vila dos Confins*, seu primeiro livro, publicado em 1956, mesmo ano de publicação de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Mário Palmério nasceu em Monte Carmelo, no estado de Minas Gerais, em 1916. Em 1968, se tornou membro da Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Guimarães Rosa. Há um portal da UNIUBE para Marcos Palmério e seu glossário lá se encontra na íntegra. Deveras extenso, consta de verbetes de A a Z.

Para este artigo estão sendo consideradas as letras M (composta de 159 verbetes) e Z (composta de 10 verbetes). Está se procedendo com a mesma metodologia proposta por Nunes (2006), qual seja, por amostragem de verbetes em uma letra de dicionário (aqui, em duas letras).

Feito pelo autor de *Vila dos confins* para seu livro e outros que escreveu, o glossário foi revisto, o que se faz notar nas referências às diversas edições. Como já dito, trata-se de glossário elaborado nos anos 50, período em que se assiste a uma intensa polêmica na imprensa sobre a língua, movida, entre outros fatores, pela publicação de *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. Estava em jogo a unidade da língua pelas diferenças internas que iam sendo apontadas como regionalismos.

O funcionamento do glossário de Mário Palmério se aproxima do dicionário: categorias gramaticais (se substantivo ou verbo; se masculino ou feminino, por exemplo) que são seguidas seja de sinónímias, seja de definições, seja de explicações.

Há sempre exemplos e, por vezes, indica-se a pronúncia. Observem-se os dois verbetes a seguir:

“ *Molgueiar (v.i.) – Amoldar-se*  
*“Mas o corpo da sucuri escorrega-se que nem quiabo,*  
*molgueia que nem borracha, estica que nem visgo de leite*  
*de mangaba...”*

*Monjolo (ó) (s. m.) - Máquina primitiva, rústica, de aproveitamento hidráulico; sua função específica é a de pilar cereais, descascar o café-em-côco e o arrôz-em-casca. De funcionamento simplíssimo, exige apenas pequena queda e muito pouca água: ‘Por enquanto, o rêgo tocava ainda o monjolo da fazenda da Siriema, porque o Betico não era dêste mundo e deitou fogo mesmo nos dois agregados do Sinhô Mariano...*

Algumas são observações que os verbetes nos permitem fazer. De imediato, a indicação de categorias gramaticais é uma constante, embora haja casos raros em que isto não ocorra, como por exemplo:

“ *Milão – Diz-se de uma espécie de renda:*  
*“Renda do Norte, tira bordada, racine, milão...”*

No que tange às categorias gramaticais, julgamos pertinente assinalar que a grande maioria dos verbetes são substantivos, adjetivos e verbos; há ainda alguns poucos advérbios. Em outras palavras, o que adentra este glossário são, grosso modo, palavras lexicais.

Os estudos lexicológicos promovem uma separação entre palavras lexicais e palavras gramaticais. As lexicais são consideradas nocionais, constituem um “inventário aberto” abrangendo substantivos, adjetivos, verbos<sup>3</sup> e advérbios (Martins, 2000). Outra sua característica é que são sempre investidas de função sintática.

<sup>3</sup> À guisa de comentário, deste grupo estão excluídos os verbos auxiliares e os de ligação. (Martins, 2000, p. 77)

As gramaticais, menos numerosas, não são nocionais, mas responsáveis pelo encadeamento do texto ou relacionadas a atos de enunciação; delas fazem parte os artigos, pronomes, preposições, conjunções e expressões de situação (*idem*). Ainda de acordo com Martins (2000), as palavras gramaticais dizem “respeito, portanto, à sintaxe e à organização textual, seguindo regras mais ou menos fixas” (*idem*).

No glossário, poucas são as palavras gramaticais; na letra M, por exemplo, com 159 verbetes, encontramos apenas duas, a saber: menos, indicada como “com exceção de” e mesmo, indicada como “expressão enfática que se ajunta ao termo cuja significação se deseja precisar e acentuar bem”.

O glossário de Palmério traz sobremaneira palavras tidas como lexicais, ou seja, aquilo pelo que se luta, a alteridade que se convoca reside na palavra nocional. Isto permite dizer que o gesto lexicográfico incide nas palavras e não na sintaxe.

Todos os verbetes, como já dito, apresentam exemplos e estes advêm da escrita literária do autor; não é, no entanto, indicado no glossário o livro, a edição ou a página. O que cauciona, portanto, o verbete é próprio fazer literário e o comparecimento de tal ou qual palavra em seu romance, seja na fala dos personagens, seja na voz do narrador, como se lê nos verbetes. Traz-se uma oralidade, posta como regional, que se marca de ao menos duas maneiras distintas: (i) indicando a pronúncia; (ii) indicando a variação.

No primeiro caso, encontra-se o verbete monjolo anteriormente mostrado. Aí, marca-se ente parênteses a pronúncia com “o” aberto em “monjolo”. É interessante notar que tal pronúncia se contrapõe a outra, em outra parte do país, que o fecha.

É o caso da pronúncia do Rio de Janeiro.

Cabe observar que no final dos anos 50, ocorreu um congresso de língua falada em que se decidiu por uma normatização do falar no país. Tal normatização teria como norte a pronúncia carioca (Mariani, 2010). Nesta época, é preciso lembrar que o Rio de Janeiro era capital do Brasil. Em suma, a pronúncia

marcada por Palmério se diferencia daquela que ocorre na capital do país.

Se, como foi assinalado, a luta se dá no léxico e não na sintaxe, agora é possível acrescentar que ocorre também na pronúncia. Luta-se por outras formas de dizer.

O segundo modo de indicação de oralidade distinta no glossário de Palmério é indicada após o verbete com a marcação var. de variação, como se lê em:

“ *Zagaia (subst.) - Var. de azagaia. Lança rústica, usada na caça da onça, sobretudo em Mato Grosso, zona do Pantanal. Compõe-se de uma ponta de aço, com corte em duas faces, encabada em haste de madeira resistente: "-- Mas só em caso extremo: num acuo de zagaia, ou em defesa de ninhada nova ou de carniça."*

*Murundum (s.m) - Var. de murundu: pequena elevação de terreno, montículo, saliência: "Lá estava a peroba-rosa: corpulenta, recortada em alto murundum saliente na sombra escura da mataria do barranco."*

Zagaia e murundum são palavras que apresentam variações: azagaia e murundu, respectivamente. Trata-se de capturar o que Palmério aponta como “a linguagem do povo não está nos dicionários” (cf. portal da UNIUBE); trata-se, lançando mão de Rachel de Queiroz, que escreve a pedido de Palmério o prefácio de Vila dos Confins, de trazer o cheiro da terra. Um cheiro que não se restringe a topônimos ou à culinária, lugares na língua daqueles que são postos como fora dela mas a ela podendo contribuir, como os índios ou negros na história brasileira. Ademais, com o glossário se inscreve também uma luta pela oralidade que ia em caminho diverso daquele da capital. Um lugar, em suma, que contribui para o léxico e que luta pela oralidade, mas que não interfere na sintaxe podemos dizer com esta breve análise.

**6.**



# **À GUIZA DE FECHAMENTO**

Nunes (2006a), ao tratar da noção de dicionário popular, promove uma diferença entre *dicionário sobre o povo, para o povo e do povo* e remete tais dicionários a três momentos de *dicionarização*<sup>4</sup> brasileira. Em linhas gerais, o primeiro tipo, dicionário *sobre o povo*, aparece no final do século XIX: “são dicionários de complemento aos dicionários portugueses: dicionários de regionalismos e brasileiros” (Nunes, 2006a). Trata-se de um momento de constituição da língua nacional e essas obras têm por objeto o povo brasileiro. Consoante Nunes, nesses dicionários, cujos autores, especialistas letrados num mundo notadamente rural, discutem acerca da língua nacional, marca-se a diferença entre português brasileiro e português de Portugal. A língua que neles se constrói tem história – filia-se às línguas indígenas – e as definições funcionam estabelecendo uma suposta relação entre as palavras e as coisas. Com Nunes pode se dizer que eles mapeiam e nomeiam o outro mundo dando contornos à história da língua nacional. A estes dicionários *sobre o povo*, que adentram o século XX, seguem-se os dicionários *para o povo*.

Os dicionários *para o povo* aparecem nos anos 30-40 do século XX (Nunes, 2006a). Destinados a um grande público “composto de uma classe média urbana, formada pela ascensão da classe trabalhadora e pela ampliação das instituições públicas” (*idem*: p.1030), são fundamentais à língua nacional.

Diferentemente do dicionário sobre o povo, os dicionários para o povo não promovem mais comparações com a língua portuguesa (já está funcionando a evidência do nacional). Se os *dicionários sobre o povo* marcam uma divisão entre Portugal e Brasil, os *dicionários para o povo* inscrevem a diferença interna, de ordem social, que se verifica, por exemplo, pela “retomada dos brasileirismos (marcados nos artigos) [que] reinscreve o discurso popular no dicionário, o que se acentua com a inclusão de gírias e de locuções de uso comum” (ib.).

Ainda outras observações de Nunes sobre estes dicionários interessam: neles, não comparecem provérbios, frases feitas e textos literários; não há o recurso da etimologia, não há marcas de um passado; não lançam mão tampouco do discurso científico na definição do verbete.

Por outro lado, abundam as sinonímias e variações ortográficas. Em suma, para o povo vai significar a “linguagem do povo” em oposição a um discurso culto. Com isso podemos dizer que o lugar posto como sendo do povo é aquele fora do discurso culto.

Já os dicionários do povo surgem depois dos anos 70 e diferenciam-se dos grandes dicionários já postos em circulação. Estes, conforme Nunes, são “dicionários parciais que propõem descrever a língua dos sujeitos rurais ou regionais, uma linguagem ‘rústica’ e ‘original’, diferenciada da língua erudita” (Nunes, 2006a: p. 1031, aspas do autor).

Tentando compreender melhor os três tipos de dicionários, pode-se dizer que, se o *dicionário sobre o povo* promove um corte com Portugal trabalhando o nacional, com o *dicionário para o povo* tem-se a popularização da língua nacional. Já o *dicionário do povo*, que se inscreve num momento em que o nacional já é não-dito por ser evidente, trabalha em seus verbetes a imagem daquele que seria *do povo*. E este sujeito *do povo* que ali se encontra é, de acordo com Nunes (*ib.*), o “sujeito rústico”, “homem do campo”, “homem rude”, “sertanejo”. Estas três divisões do dicionário popular propostas por Nunes – *sobre o povo*, *para o povo* e *do povo* – ajudam a refletir sobre o funcionamento do glossário de Palmério.

De imediato cabe observar que o livro de Palmério encontra-se não em um momento da legitimação de uma língua nacional (em oposição a Portugal), como era o caso dos *dicionários sobre o povo*; por outro lado, não se pode aproximar do que Nunes aponta como *dicionário para o povo*: não se trata de uma oposição entre um falar culto e um não culto. Escrito pelo literato que se coloca na posição do lexicógrafo, há nele uma oposição rural/urbano que se fazia presente nos anos 50 (anos de uma literatura posta como regionalista também), que se acentua no léxico e na oralidade “rústica” e “original” que se pretende capturar.

Nesse sentido, talvez se possa apontá-lo como um glossário *para o povo*, um glossário que traz a imagem do “homem rude”, antecipando, como já é de praxe acontecer com a literatura, os dicionários dos anos 70 para o povo, de que fala Nunes.

Voltando, por fim, à questão do regional, talvez possamos agora afirmar que o funcionamento do glossário de Palmério é diferente do glossário de Amadeu Amaral (cf. Petri e Medeiros, 20013). Melhor expondo, em outro trabalho (Petri e Medeiros, 2013), tratou-se da questão das partições na língua, e com isso da relação entre regional e nacional. Lá se observou que:

“*as partições podem funcionar, por um lado, como metonímias do nacional – na medida em que é posto como parte da língua -; por outro lado, podem ser, contraditoriamente, excluídas do nacional por serem muitas vezes significadas como desvio, incorreção, vício, patologia, como ocorre em Amaral (cf. Medeiros e Mattos, 2012) e em Nascentes, como por exemplo, “iremos ver os erros, tentar explicar a razão de ser deles, do mesmo modo que o médico estuda a etiologia das moléstias” (Nascentes, 1953, p. 14), ou ainda “são dos mais alto valor científico os casos de patologia linguística” (idem, p. 12).*

Diferentemente de Amadeu Amaral e Antenor Nascentes, em Mário Palmério o regional se pretende nacional, isto é, o regional é incorporado como nacional.

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**AUROUX, Silvain.** *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, São Paulo: Unicamp, 1992.

**HENRY, P.** “Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux”. In GADET e HAK (orgs)”, Por uma análise automática do discurso: um introdução à obra de Michel Pêcheux, Campinas, SP: Unicamp, 1990.

**NUNES, José Horta.** *Dicionários no Brasil*. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: FAPESP; São José do Rio Preto: FAPERP, 2006.

\_\_\_\_\_. “Sobre a noção de ‘Dicionário Popular’”, *In Estudos Lingüísticos XXXV*, São Carlos, UFSCAR, p. 1028-1032; 2006<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. “Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário”. In: ORLANDI, E. (org.) *Política linguística no Brasil, Campinas*, SP: Pontes, 2001.

**MARTINS, Nilce Sant’Anna.** *Introdução à estilística*. São Paulo, T. A. Queiroz, 2000.

**MARIANI, Bethania.** “Unidade idealizada na variedade concreta: censos linguísticos, congressos sobre a língua falada e normas de pronúncia-padrão”. In: MARIANI, Bethania e MEDEIROS, Vanise. *Idéias Lingüísticas: formulação e circulação no período JK*, Campinas: RG e RJ: FAPERJ, 2010.

2010

**MEDEIROS, Vanise.** “Jornal, arquivo e instrumento lingüístico”. In: MARIANI, Bethania e MEDEIROS, Vanise. *Idéias Lingüísticas: formulação e circulação no período JK*, Campinas: RG e RJ: FAPERJ, 2010.

**MEDEIROS, Vanise e MATTOS, Thiago.** *O Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral: Discurso Fundador e Acontecimento Discursivo. In: Revista Confluências, ed. 42 <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/>, 2012.

**ORLANDI, Eni.** *Língua e conhecimento lingüístico; para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.), *História das idéias políticas: construção do saber metalingüístico e constituição de língua nacional*. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, Mato Grosso: UNEMAT, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação*, 2a. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

**PALMÉRIO, Mário.** <http://www.uniube.br/mariopalmerio/literatura/glossario.php>

**PÊCHEUX, Michel.** *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*, Campinas: ed. da UNICAMP, 1988.

**PETRI, Verli e MEDEIROS, Vanise.** “Da Língua Partida: Nomenclatura, Coleção de Vocábulos e Glossários Brasileiros”, *Revista Letras*, número 46, vol. 23 (jan-jun.2013), Revista da Pós-Graduação da UFSM, ISSN 1519-3985.





*Fernanda Leopoldina Viana*

Instituto de Educação da Universidade do Minho e CIEC

*Iolanda Ribeiro*

Escola de Psicologia da Universidade do Minho e CIPsi

*Helena Costa*

Psicóloga Estagiária à Ordem dos Psicólogos Portugueses

*Sara Brandão*

Aluna do Programa Doutoral em Psicologia

*Sandra Santos*

Bolseira de Investigação no Centro de Investigação  
em Psicologia da Universidade do Minho

---

# AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE



fviana@ie.uminho.pt | iolanda@psi.uminho.pt | helenaiacosta.86@gmail.com  
sarabran@gmail.com | sandra.css@gmail.com

# RESUMO

---

“

*Nesta comunicação apresentam-se os dados da avaliação relativos ao programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” (FLE-JI) destinado a crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar, cujos eixos objetivos são: a) a promoção do desenvolvimento da linguagem oral; b) a promoção de conhecimentos sobre a escrita e c) a motivação para ler. A partir de 10 obras de literatura para a infância, foi elaborado um conjunto estruturado de propostas de trabalho que, não perdendo de vista a dimensão lúdica, operacionaliza as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997) e integra os dados da investigação no âmbito da literacia emergente.*

*Para a avaliação do programa foram seleccionadas aleatoriamente 26 crianças (das 203 que o frequentaram, em 12 salas de Jardim de Infância). Os instrumentos utilizados foram o TICL - Teste de identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004), a BACIL - Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira, 1993), uma tarefa de Conhecimento de Letras e a uma outra de produção de escrita inventada. Recorreu-se a um design de grupo único com três medidas repetidas no tempo.*

*Os resultados apontam para uma alteração significativa no desempenho das crianças ao longo do tempo, sendo que os ganhos foram superiores nas crianças que apresentavam resultados mais baixos no primeiro momento de avaliação. Os valores do coeficiente de correlação intraclasse indicam, todavia, que as crianças mantêm as posições relativas no seio do grupo.*

”

---

**Palavras-chave:** literacia emergente, pré-escolar, avaliação.

# INTRODUÇÃO

---

A literacia emergente tem sido definida como englobando um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita que as crianças vão construindo antes de se iniciar a alfabetização (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Whitehurst, & Lonigan, 1998).

A investigação que vem sendo desenvolvida na área da aprendizagem da leitura revela que há um conjunto de competências que se constituem em “facilitadores” desta aprendizagem. São elas: o domínio da linguagem oral; os conhecimentos sobre a leitura e sobre a escrita e a motivação para ler (Ferreiro & Teberosky, 1985; MacGuinness, 2004; Viana, 2001).

Nas últimas décadas assistiu-se, em Portugal, à criação de inúmeros programas que visam a promoção da literacia emergente, cujo objetivo, mais ou menos explícito, é o de facilitar o acesso à leitura e à escrita e, deste modo, prevenir o insucesso escolar (Viana, 2001; Pinto, Viana & Portugal, 2004; Gamelas, Leal, Alves & Grego, 2003; Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007; Cruz, Pinto, Pombal, Orvalho, & Pinto, 2008; Ribeiro, Nogueira, Abreu, Barbosa & Forte, 2007), a que se junta a preocupação de fazer nascer, desde cedo, a motivação para aprender a ler e o desenvolvimento precoce de hábitos de leitura.

Para o desenvolvimento do programa “*Falar, ler e escrever no jardim de infância*” – FLE-JI (Viana & Ribeiro, 2013, no prelo) – procedeu-se a uma reavaliação daqueles programas, bem como de programas realizados a nível internacional (Byrnes & Wasik, 2009; M. E. Québec, 2004) e atendeu-se às orientações da *International Reading Association* e da *National Association for the Education of Young Children*. A esta revisão juntou-se uma análise sobre o impacto da leitura de histórias no desenvolvimento das competências de literacia emergente (Clay, 1972; Mata, 2004; Teberosky & Colomer, 2003) e sobre as características das tarefas/atividades propostas às crianças (Neuman, Copple & Bredekamp, 2004). Por último, procurou articular-se a síntese efetuada com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997) e com nas orientações para actividades de leitura do Plano Nacional de Leitura<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> [http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes\\_curriculares\\_preescolar.pdf](http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf)

**1.**



# **RACIONAL DO FLE-JI**

Na concepção do FLE-JI estão presentes os pressupostos enunciados por Tealy e Sulzby (1992) sobre a literacia emergente:

- o desenvolvimento das competências literácitas começa muito antes do ensino formal da leitura e da escrita;
- ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma concorrente e interrelacionada;
- as competências de literacia desenvolvem-se no quotidiano para dar resposta às solicitações da vida real;
- as atividades do dia a dia e as interações que incluam envolvimento ativo com os atos de ler e de escrever constituem desafios cognitivos que “obrigam” a criança a pensar sobre leitura e sobre escrita;
- estas interações com a língua escrita, nomeadamente através da leitura pela voz dos outros, facilitam a apropriação das regras que regem esta forma de linguagem e a posterior aprendizagem da leitura;
- embora o desenvolvimento da literacia possa ser concebido em termos de estádios, as crianças podem atravessar estes estádios de vários modos e em idades diferentes.

Neste sentido importa que os programas de intervenção proporcionem às crianças em idade pré-escolar momentos em que fala, leitura e escrita ocorram num quadro multidirecional – da leitura à fala, da fala à escrita, da escrita à fala, da escrita à leitura, da leitura à escrita (Zucker, Ward, & Justice, 2009) e em contextos de interação diversos, significativos e agradáveis.

Os eixos estruturantes do programa FLE-JI são:

- a promoção do desenvolvimento da linguagem oral (conhecimento lexical, conhecimento morfosintático e consciência fonológica)
- a aquisição de conhecimentos sobre a escrita (princípio alfabético, funções da escrita, relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita)
- a motivação para ler, através do contacto com obras de literatura para a infância.

Com base nestes três eixos, e a partir de 10 obras de literatura para a infância, foi elaborado um conjunto estruturado de propostas de trabalho que, não perdendo de vista a dimensão lúdica, operacionaliza as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997). O programa FLE-JI demarca-se claramente de uma abordagem escolarizante na educação pré-escolar. Pretende, sim, intencionalizar a prática educativa, fornecendo oportunidades para as crianças *pensarem sobre* leitura e escrita, gerando conflitos cognitivos que conduzam a níveis mais complexos de conceptualização sobre impresso. Foi também concebido para ser desenvolvido de modo a integrar as atividades normais de Jardim de Infância e não remetido para uma “hora do programa”.

No anexo A pode ver-se o conjunto de propostas efetuado para uma das obras. A publicação disponibiliza também, aos Educadores, vários recursos pedagógicos que poderão ser utilizados para expansão do próprio programa.

O programa *Falar, ler e escrever no jardim de infância* – FLE-JI foi testado em dois anos consecutivos por educadores de infância que colaboraram na conceção de algumas das atividades bem como na sua implementação. Foi efetuada uma avaliação qualitativa junto das Educadoras, através de entrevistas semiestruturadas.

Na opinião das Educadoras participantes, o programa FLE-JI constitui um instrumento facilitador da transposição para a prática de conhecimentos teóricos, tendo conduzido a modificações positivas quanto à intencionalidade das suas práticas educativas.

Fazem ainda referência ao facto de terem ficado na posse de novas estratégias e de materiais e para utilização na sua prática (Viana & Ribeiro, 2013, no prelo).

Relativamente às crianças, procurou-se analisar as suas trajetórias de mudança nas competências de literacia emergente ao longo do tempo de duração do programa (um ano letivo).

São os resultados deste estudo de avaliação que serão, de seguida, analisados.

**2.**



# **OBJETIVOS DO ESTUDO**

Este estudo procurou avaliar as mudanças que ocorreram, ao longo do tempo, nas crianças junto das quais o programa foi implementado. Para o mesmo definiram-se como objetivos:

- avaliar as trajetórias de mudança nas competências de literacia emergente de um grupo de crianças com as quais o programa foi implementado;
- analisar em que medida os ganhos obtidos pelas crianças foram condicionados pelos desempenhos iniciais e,
- analisar a estabilidade da mudança.

Quanto ao primeiro objetivo, comum aos estudos que procuram avaliar os efeitos de programas de intervenção, trata-se de verificar a existência (ou não) de mudanças nos comportamentos e/ou competências visadas. O segundo e o terceiro objetivos são menos frequentes na investigação.

Todavia, eles permitem verificar, respetivamente:

- quais as crianças que mais benefícios obtiveram pela participação no programa, mais especificamente se foram as crianças que apresentavam desempenhos inferiores ou superiores no primeiro momento de avaliação as que obtiveram maiores ganhos e;
- saber se, para além das eventuais mudanças observadas, as crianças mantiveram ou não as suas posições relativas no seio do grupo.



**3.**



# MÉTODO

Dado o número de instrumentos utilizados e a existência de 3 momentos de avaliação, foram selecionadas, de modo aleatório, 26 crianças de entre as 203 que frequentavam os 12 Jardins de Infância onde o programa implementado. Destas 26 crianças, 15 são do sexo masculino (58%) e 11 são do sexo feminino (42%). De acordo com os dados do projeto educativo do agrupamento, os Pais trabalhavam predominantemente no setor secundário em empresas das áreas dos têxteis e da cutelaria. A este trabalho associava-se uma economia rural de subsistência. As crianças eram maioritariamente oriundas de famílias carenciadas do ponto de vista socioeconómico e cultural, nas quais se registavam taxas de desemprego elevadas e bastante emprego precário. Na comunidade onde se inseriam eram também escassos os equipamentos culturais.

Foram utilizadas 4 provas na avaliação das competências de Literacia Emergente.

*TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (Viana, 2004). Esta prova avalia as competências linguísticas em 4 dimensões: o conhecimento lexical; o conhecimento morfosintático; a memória auditiva para material verbal; a capacidade para refletir sobre a linguagem oral. O TICL é uma prova referenciada a critério, de aplicação individual. Cada resposta correta é cotada com 1 ponto. Para as quatro partes a pontuação máxima é, respetivamente: 64, 27, 19 e 24 pontos.

*BACIL - Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura* (Teixeira, 1993). Neste estudo apenas foi utilizada a terceira parte da BACIL, por forma a estimar os conhecimentos da criança acerca dos conceitos e termos técnicos empregues na linguagem oral e escrita, especificamente:

- o conhecimento sobre a direccionalidade da leitura e da escrita;
- a capacidade para identificar algarismos, letras, marcas de pontuação, palavras e frases;
- a capacidade para identificar a estrutura segmental da língua e;
- a compreensão de algum vocabulário técnico sobre escrita (letra maiúscula, letra minúscula, ponto de interrogação e ponto final).

A BACIL é uma prova referenciada a critério. É atribuído um ponto por cada resposta correta. A pontuação máxima desta parte é de 30 pontos. A aplicação da prova pode ser efetuada de modo individual ou com pequenos grupos de crianças.

*PCL - Prova de Conhecimento de Letras*. O objetivo desta tarefa é o de avaliar o número de letras do alfabeto que a criança consegue nomear. São apresentadas, de modo aleatório, as letras do alfabeto (maiúsculas de imprensa, corpo 14, Times). Esta apresentação é efetuada em formato digital com recurso ao *software PowerPoint®*.

A transição entre slides é efetuada pelo examinador, devendo a criança nomear a letra visualizada. A cada nomeação correta é atribuído 1 ponto. Aceita-se como correta a nomeação através do nome ou de um dos sons da letra (ex: “dê” ou “de” para a letra D). A aplicação é individual.

*TEI - Teste de Escrita Inventada* (Vale, 2010). Este teste tem como objetivo avaliar as concetualizações da criança acerca da linguagem escrita. São ditadas 24 palavras e é pedido à criança que as escreva. Cada resposta pode receber entre 0 e 4 pontos. São atribuídos 0 pontos no caso de não ser escrita qualquer letra ou no caso de a(s) letra(s) não representar(em) nenhum aspeto da estrutura fonológica da palavra (por exemplo, a resposta “t” ou “i” para a palavra pera); 1/2 ponto no caso de ser representada uma letra isolada, correspondente a algum aspeto da estrutura fonológica da palavra, que não seja o fonema inicial (por exemplo, “a” para a palavra pera); 1 ponto, no caso de ser produzida uma letra que corresponda ao fonema inicial (por exemplo, “p” ou “pm” para pera); 2 pontos no caso de haver duas ou mais letras que traduzam uma parte da estrutura fonológica da palavra (por exemplo, a resposta “pa” para a palavra pera); 3 pontos no caso de as respostas representarem a totalidade da estrutura fonológica da palavra, mas de forma pré-convencional (por exemplo, “pra” para pera) e 4 pontos, no caso de a palavra ser escrita de modo ortograficamente correto. A pontuação máxima é de 96 pontos. Esta prova pode ser aplicada de modo individual ou em pequeno grupo.

O programa *FLE-JI* foi implementado por educadoras de infância. Para a avaliação das mudanças nas competências de literacia emergente recorreu-se a um delineamento de grupo único com três medidas repetidas no tempo. O número de semanas entre cada momento de recolha de dados foi sempre o mesmo, mantendo-se um igual espaçamento nas avaliações de todas as crianças.

Os procedimentos, instruções e ordem de aplicação das provas foram iguais nos três momentos de avaliação. Com exceção do Teste de Escrita Inventada, todas as provas foram administradas de modo individual e sem tempo limite. Antes de se proceder à avaliação das crianças foram obtidas as autorizações necessárias junto dos encarregados de educação, a quem foram explicados os objetivos do estudo e identificadas as instituições responsáveis pelo mesmo. A avaliação das crianças teve lugar nos jardins de infância frequentados.

Adotaram-se duas abordagens complementares na análise dos dados:

- uma centrada na descrição das mudanças ocorridas ao nível do grupo analisada a partir dos valores médios do grupo e;
- uma centrada na análise das mudanças intra-individuais ao longo do tempo recorrendo aos resultados individuais.

A apresentação dos resultados inicia-se com a análise das diferenças em termos de desempenho por prova em cada momento. De seguida, analisam-se as diferenças nos ganhos entre os 3 momentos, bem como a magnitude dos efeitos.

Para avaliar as mudanças no tempo, ocorridas ao nível do grupo, recorreu-se à análise de variância com medidas repetidas (ANOVA) para as variáveis em que os pressupostos para utilização de testes paramétricos estavam cumpridos. Nas variáveis em que não se verificou a normalidade da distribuição dos dados e a esfericidade, as diferenças no tempo foram estimadas com o teste não paramétrico de Friedman (Field, 2005).

Foram igualmente calculados testes *Post-hoc* para a comparação entre momentos de avaliação.

A fim de verificar em que medida os ganhos obtidos pelas crianças foram condicionados pelos desempenhos iniciais, calculou-se a correlação de *Pearson* ou de *Spearman* (consoante se verificou, ou não, o pressuposto da normalidade da distribuição dos resultados) entre os ganhos observados (calculados através da subtração entre os resultados obtidos no Momento 3 e no Momento 1) e os resultados obtidos no primeiro momento de avaliação.

Procedeu-se à representação gráfica dos ganhos observados e os valores obtidos no primeiro momento de avaliação. Os sujeitos foram ordenados de modo ascendente em função do desempenho no primeiro momento de avaliação. Em cada gráfico os sujeitos do lado esquerdo são os que apresentavam piores resultados na primeira avaliação. Esta ordenação foi efetuada para cada uma das variáveis em análise. Por último, calculou-se o coeficiente da correlação intraclasse para testar a estabilidade da mudança. As análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao programa *SPSS - Statistical Package for Social Sciences*, versão 18.0.

**4.**



# RESULTADOS

A análise de variância com medidas repetidas no tempo requer a verificação do pressuposto da normalidade da distribuição dos resultados e da esfericidade. Para testar estes dois pressupostos, procedeu-se ao cálculo dos testes de aderência à normalidade e o teste de Mauchly (Field, 2005). Na tabela 1 apresentam-se os valores relativos à média (M), desvio padrão (DP), amplitude (Amp.), assimetria (Assim.) e curtose (Curt.).

		M	DP	Amp.	Assim.	Curt.
TICL-CL	M1	46.31	7.79	32-60	-.19	-1.04
	M2	51.14	5.88	36-60	-.57	.13
	M3	55.12	5.13	42-64	-.77	-.86
TICL-CM	M1	16.96	3.83	10-23	-.09	-.68
	M2	20.08	3.73	11-26	-.65	.123
	M3	21.85	3.72	14-27	-.78	-.49
TICL-MA	M1	11.50	2.48	5-16	-.50	.71
	M2	12.85	2.83	4-17	-1.16	2.68
	M3	13.35	2.63	7-18	-.55	.40
TICL-RL	M1	13.69	3.43	5-19	-.601	.413
	M2	15.85	2.95	10-21	-.23	-.55
	M3	16.46	2.93	10-22	-.35	-.05
BACIL-III	M1	14.15	7.04	1-26	.12	-1.07
	M2	14.35	6.24	4-25	.04	-1.07
	M3	16.65	6.50	4-24	-.50	-1.34
TEI	M1	5.17	11.66	0-58	4.04	18.14
	M2	8.05	12.84	0-60.5	3.03	11.09
	M3	12.27	15.62	0-62	1.79	3.16
PCL	M1	6.88	6.32	0-22	1.00	.08
	M2	11	7.64	1-25	.45	-1.05
	M3	11.54	8.15	1-24	.27	-1.46

◀ **Tabela 1**  
Estatísticas  
descritivas dos  
testes nos três  
momentos de  
avaliação

**TICL-CL:** Teste de Identificação de Competências Linguísticas - conhecimento lexical  
**TICL-CM:** Teste de Identificação de Competências Linguísticas - conhecimento morfosintático  
**TICL-MA:** Teste de Identificação de Competências Linguísticas - memória auditiva  
**TICL-RL:** Teste de Identificação de Competências Linguísticas - reflexão sobre a língua  
**BACIL-III:** Bateria de Avaliação dos Comportamentos iniciais da leitura - parte III  
**TEI:** Teste de Escrita Inventada  
**PCL:** Prova de Conhecimento de Letras

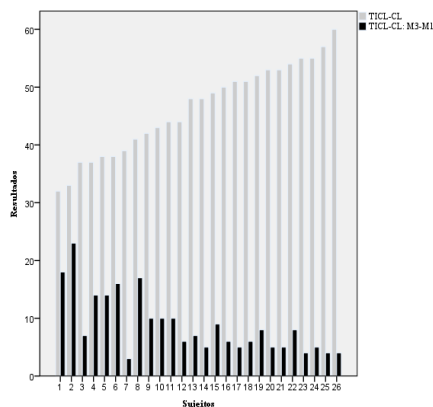
Os resultados do teste de aderência à normalidade (Shapiro-Wilk) indicam a não verificação deste pressuposto nos resultados das sub-provas conhecimento lexical (TICL-CL), morfossintático (TICL-CM), memória auditiva (TICL-MA), na Bateria de avaliação dos comportamentos iniciais de leitura (BACIL III) nas tarefas de escrita inventada (TEI) e de reconhecimento de letras (TRL). Nas provas de conhecimento lexical e de reflexão sobre a língua (TICL-RL) o valor  $W$  de Mauchly não é estatisticamente significativo no TICL-CL ( $\chi^2 = .82$ ,  $gl = 2$ , n.s.) e TICL RL ( $\chi^2 = .96$ ,  $gl = 2$ , n.s.) verificando-se que o pressuposto da esfericidade está cumprido. A análise das mudanças no tempo nas subprovas relativas ao conhecimento lexical (TICL-CL) e foi efetuada com recurso à ANOVA para medidas repetidas. Nas outras provas utilizou-se o teste não paramétrico de Friedman.

Os resultados dos testes multivariados demonstraram um efeito significativo do fator tempo nas variáveis TICL-CL ( $\Lambda$  de Wilks = .24,  $F(2,24) = 37.81$ ,  $p < 0.001$ ) e no TICL-RL ( $\Lambda$  de Wilks = .48,  $F(2,24) = 12.89$ ,  $p < 0.001$ ). Observa-se um efeito altamente significativo na mudança das variáveis TICL-CL ( $F(2,50) = 49.35$ ,  $p < .001$ ) e TICL-RL ( $F(2,50) = 14.94$ ,  $p < .001$ ). A existência de diferenças entre os 3 momentos é confirmada pelos testes *Post-hoc*. Estes testes consistem em *pairwise comparisons*, executados para comparar todas as combinações distintas de momentos (M1/M2; M1/M3; M2/M3) de forma a constatar entre quais se deram os maiores ganhos (Field, 2005). Os testes *Post-hoc* são estatisticamente significativos para as comparações dos diferentes momentos. A diferença entre as médias sugere que, nas provas TICL-CL e TICL-RL, os ganhos foram superiores entre M1/M2 comparativamente com M2/M3. No TICL-RL não houve diferenças estatisticamente significativas entre M2 e M3.

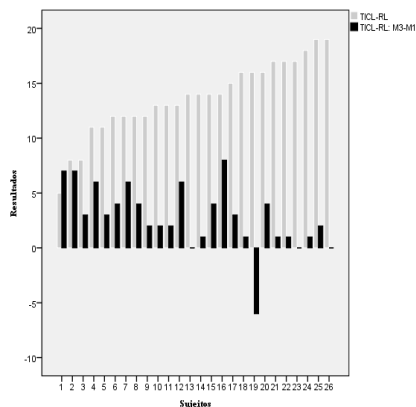
Calculou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* entre os resultados dos testes em M1 e a diferença entre os resultados em M3 e M1. As correlações são estatisticamente significativas nas variáveis TICL-CL ( $r = -.76$ ,  $p < .001$ ) e TICL-RL ( $r = -.58$ ,  $p < .01$ ).

Nos gráficos 1 e 2 são apresentados os valores individuais obtidos no momento inicial de avaliação e as diferenças entre o momento final e inicial. Os participantes foram ordenados de modo ascendente, de acordo com os valores dos resultados obtidos nos testes em M1. No lado esquerdo do gráfico estão localizadas as crianças que obtiveram os resultados mais baixos em M1.

Ao nível do conhecimento lexical (cf. gráfico 1) registaram-se ganhos em todas as crianças, sendo estes maiores naquelas que obtiveram os piores resultados na primeira avaliação. O padrão de ganhos é diferente na prova de reflexão sobre a língua (cf. gráfico 2). Nalguns casos não se registaram ganhos e um sujeito obteve uma pontuação inferior no último momento. Os ganhos aparecem igualmente condicionados pelos valores iniciais.



▲  
**Gráfico 1**  
TICL-CL: Diferença  
entre M1/M3  
e os valores obtidos  
em M1



▲  
**Gráfico 2**  
TICL-RL: Diferença  
entre M1/M3  
e os valores valores  
obtidos em M1

Nas provas TICL-CM, TICL-MA, BACIL-III, TEI e PCL não se verificaram os pressupostos necessários à realização da análise de variância com medidas repetidas, pelo que se recorreu ao teste não paramétrico de Friedman.

Os resultados dos testes não paramétricos de Friedman para as variáveis TICL-CM, TICL-MA, BACIL-III, TEI e PCL revelaram resultados estatisticamente significativos no fator tempo (cf. Tabela 2).

Provas	Mean Rank			$\chi^2(2)$	p
	M1	M2	M3		
TICL-CM	1.19	2.00	2.81	35.28	.001
TICL-MA	1.46	2.08	2.46	16.57	.001
BACIL-III	1.83	1.73	2.44	8.14	.001
TEI	1.40	1.96	2.63	23.08	.001
RL	1.38	2.27	2.35	17.15	.001

◀ **Tabela 2**  
Resultados do  
Teste de Friedman  
nos testes:

TICL-CM, TICL-MA,  
BACIL-III, TEI e TCL

A comparação das diferenças entre os 3 momentos foi calculada através do teste de Wilcoxon (cf. Tabela 3). Aplicou-se a correção de Bonferroni, pelo que apenas se consideram os valores de p inferiores ou iguais a .0167 como estatisticamente significativos (Field, 2005). As diferenças nos resultados da maioria das provas entre M1 e M2; M1 e M3, bem como entre M2 e M3, são estatisticamente significativas. A exceção a estes resultados situa-se nas diferenças entre M1 e M2 para a prova BACIL III e M2 e M3 para TICL-MA, BACIL-III e RL, cujas diferenças não foram significativas.

	Z	p	Z	p	Z	p
	(M1/M2)		(M1/M3)		(M2/M3)	
TICL-CM	-3.65	.001	-4.43	.001	-3.13	.01
TICL-MA	-3.02	.01	-3.46	.001	-2.36	ns
BACIL-III	-.242	ns	-2.58	.01	-2.39	ns
TEI	-2.80	.01	-3.22	.01	-3.10	.01
PCL	-3.57	.001	-3.51	.001	-.5	ns

◀ **Tabela 3**  
Resultados dos  
testes de Wilcoxon  
entre os 3 momentos

De forma a analisar entre que momentos se verificaram as maiores diferenças, calculou-se, para cada contraste, a magnitude do efeito adotando os procedimentos sugeridos por Field (2005, p. 566).

Os valores de magnitude de efeito entre os diferentes momentos variam entre valores moderado e baixo.

Na maioria das variáveis, este valor é superior entre M1/M2 comparativamente com M2/M3, o que sugere que os alunos obtiveram ganhos superiores entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Este padrão é diferente no BACIL-III e no TEI, cujos valores de magnitude do efeito são superiores do segundo para o terceiro momento.

	Momentos	Magnitude do Efeito
TICL-CM	M1/M2	-.51
	M1/M3	-.61
	M2/M3	-.43
TICL-MA	M1/M2	-.42
	M1/M3	-.48
	M2/M3	----
BACIL-III	M1/M2	----
	M1/M3	-.36
	M2/M3	----
TEI	M1/M2	-.38
	M1/M3	-.44
	M2/M3	-.43
PCL	M1/M2	-.50
	M1/M3	-.48
	M2/M3	----

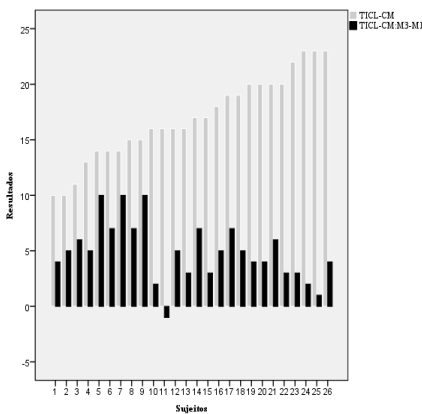
◀ **Tabela 4**  
Magnitude do efeito para as diferentes variáveis

Calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman entre os resultados dos testes em M1 e a diferença entre os resultados em M3 e M1. Os valores obtidos (cf. Tabela 5), na sua maioria, são estatisticamente significativos ( $p < .05$ ), o que indica que os ganhos obtidos são condicionados pelos valores de partida. A correlação é negativa sugerindo que as crianças com resultados mais baixos no momento 1 foram aquelas que tiveram maiores ganhos no programa. O mesmo não ocorre com as variáveis TEI e PCL, cujo resultado não foi significativo, apontando não haver uma associação estatisticamente significativa entre a diferença dos dois momentos e os resultados obtidos no primeiro momento em que as crianças foram avaliadas.

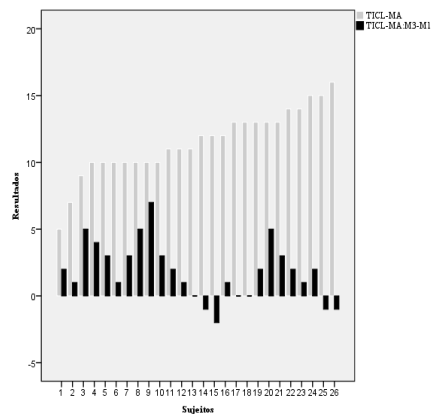
	r	p
TICL-CM	-.48	0.05
TICL-MA	-.45	0.05
BACIL-III	-.41	0.05
TEI	.02	n.s.
PCL	-.14	n.s.

**Tabela 5**  
Resultados do coeficiente de correlação de Spearman [M3 - M1] - M1

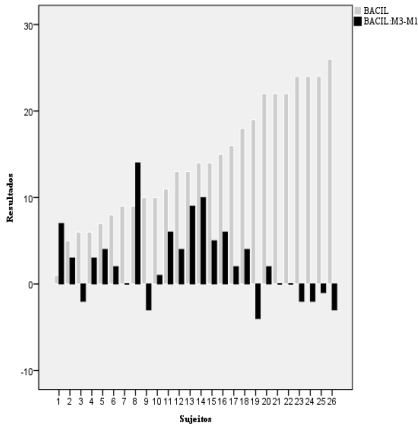
Nos gráficos 3 a 7 apresenta-se a representação gráfica dos valores da diferença entre M3 menos M1 e M1. Os sujeitos foram ordenados de modo ascendente em função dos valores em M1. Do lado esquerdo dos gráficos estão localizadas as crianças que obtiveram piores resultados na primeira avaliação (M1). Este procedimento de ordenação foi efetuado para cada uma das variáveis registadas nos quatro gráficos. A análise dos dados sugere que são os alunos com pior desempenho em M1 os que apresentam maiores ganhos. No caso das provas TEI e PCL, constata-se que os valores mais elevados em termos de ganhos se encontram dispersos pelos diferentes sujeitos, não se encontram especificamente atribuídos àqueles com melhores ou piores desempenhos em M1.



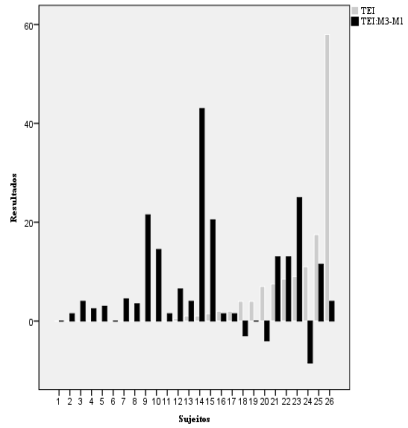
**Gráfico 3**  
TICL-CM: Diferença entre M1/M3 e os valores obtidos em M1



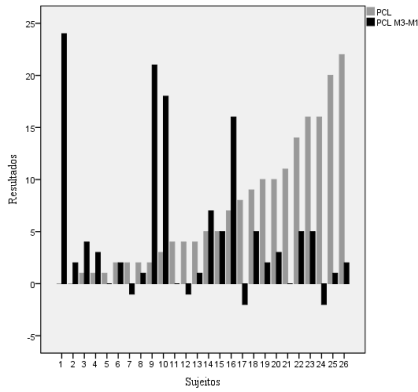
**Gráfico 4**  
TICL-MA: Diferença entre M1/M3 e os valores obtidos em M1



▲ **Gráfico 5**  
BACIL-III: diferença entre M1/M3 e os valores obtidos em M1



▲ **Gráfico 6**  
TEI: diferença entre M1/M3 e os valores obtidos em M1



◀ **Gráfico 7**  
TRL: diferença entre M1/M3 e os valores obtidos em M1

O valor do coeficiente de correlação intraclasse nas diferentes variáveis apresentou valores superiores a .80 (cf. Tabela 6), indicando que, apesar de os ganhos terem sido maiores nas crianças com pior desempenho, os sujeitos tendem a manter as respectivas posições relativas no interior do grupo.

	<b>r</b>	<b>p</b>	<b>Intervalo de confiança 95%</b>
TICL-CM	.89	.001	.789-.947
TICL-MA	.91	.001	.828-.957
BACIL-III	.90	.001	.810-.952
TEI	.93	.001	.872-.968
PCL	.88	.001	.781-.945

◀ **Tabela 6**  
Resultados  
do coeficiente  
de correlação  
intraclasse

# CONCLUSÕES

---



Os dados quantitativos, obtidos através um design de caso único com três medidas repetidas ao longo do tempo, mostraram que nas variáveis consideradas – linguagem oral, conhecimento de convenções da escrita, conceitualizações acerca do impresso e o reconhecimento de letras – se registaram ganhos significativos. Observando as diferenças entre as médias, constata-se que, ao nível das competências linguísticas, as crianças obtiveram maiores ganhos no que respeita ao conhecimento lexical, enquanto a memória auditiva foi a área em que se registou menor progresso. Destaca-se, igualmente, um aumento substantivo dos resultados na prova de escrita inventada, o que reflete uma evolução nas conceitualizações acerca do impresso e na escrita. Relativamente à comparação entre os três momentos de avaliação, os resultados foram estatisticamente significativos entre M1-M2, M1-M3 e M2-M3, com exceção de três provas, cujos resultados entre M2-M3 não se apresentaram significativos.

Os resultados da magnitude dos efeitos revelam que os ganhos obtidos com o programa se deram maioritariamente entre M1 e M2, sendo que de M2 para M3 este crescimento desacelerou. Uma explicação possível para estes resultados pode residir no efeito de teto observado nalgumas provas. Este mesmo efeito também pode contribuir para explicar a razão pela qual os ganhos são inferiores no grupo de crianças que apresentam um desempenho superior no momento inicial (Paris, 2005).

A elevada estabilidade da mudança refletida nos resultados do coeficiente de correlação intraclasse para as diferentes variáveis, permitiu constatar que, apesar do progresso registado por todas as crianças, aquelas que partiram de patamares de desempenho mais baixos continuaram a evidenciar um pior desempenho relativamente aos colegas. As que partiram de patamares de desempenho mais elevados continuaram a registar um melhor desempenho. De um modo geral, os resultados deste estudo sugerem que a aplicação do programa, consubstanciado num conjunto estruturado e sistemático de atividades empiricamente testadas, promove o desenvolvimento de competências que se assumem como preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Também os dados qualitativos<sup>2</sup> indicam que o programa teve uma ampla recetividade por parte dos profissionais envolvidos, que o consideraram muito útil e eficaz não só na promoção do desenvolvimento de competências de literacia emergente em crianças de idade pré-escolar, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e da motivação para a leitura e para a escrita, mas também no que concerne ao seu desenvolvimento profissional.



<sup>2</sup> Para uma análise completa deste programa consultar Viana e Ribeiro (2014, no prelo). Este texto retoma, em parte, a avaliação efetuada e relatada no capítulo 5 desta obra.

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Byrnes, J. P., & Wasik, B. A. (2009).** *Language and Literacy Development. What Educators need to know.* New York: Guilford Press.

**Clay, M. (1972).** *Reading. The patterning of complex behavior.* Auckland, NZ: Heinemann.

**Cruz, J., Pinto, P., Pombal, F., Orvalho, M. & Pinto, A. (2008).** Práticas de promoção de competências pré-leitoras no Concelho de Matosinhos. In P. Martins (Ed.), *Actas do 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Infâncias Possíveis, Mundos Reais.* Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Texto integral da comunicação disponível em CD-Rom. ISBN:978-972-8952-08-02.

**Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985).** *Psicogénese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas.

**Field, A. (2005).** *Discovering statistics using SPSS.* London: SAGE.

**Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J., & Grego, T. (2003).** Contributos para o desenvolvimento da literacia. O Clube de leitura. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003), *Atas do IV Encontro de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 33-41). Braga: Centro de Estudos de Criança da Universidade do Minho. Disponível em:  
[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_clube\\_leitura\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_clube_leitura_a.pdf)

**Gonçalves, A., Viana, F. L., & Dionísio, M. L. (2007).** *Dar vida às letras. Promoção do livro e da leitura.* Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.  
<http://hdl.handle.net/1822/11801>

**Justice, L., & Kaderavek, J. (2002).** Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-12.

**Justice, L., Kaderavek, J., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009).**

Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67-85.

**MacGuinness, D. (2004).** *Early reading instruction: what science really tells up about how to teach reading*. Cambridge: Bradford Book.

**Mata, L. (2004).** Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1(XXII), 95-108.

**Ministère de Éducation du Québec (2004).** *Emergent Literacy Training. Hando in Hand.*

*From A to Z*. Commission Scolaire Marie-Victorin. Disponível em:

[http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres\\_productions/pdf/41-1003-06A.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/41-1003-06A.pdf)

**Ministério da Educação. (1997).** *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Disponível em:

[http://www.minedu.pt/data/Orientacoes\\_curriculares\\_preescolar.pdf/](http://www.minedu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf/)

**Neuman, S. B. & Dickinson, D. S. (Eds.). (2001).** *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.

**Neuman, S., Copple, C., & Bredekamp, S. (2004).** Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. Washington D.C.: *National Association for the Education of Young Children*.

**Paris, S. (2005).** Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 184-202.

Ribeiro, I. S., Nogueira, A. G. F. P., Abreu, A. P. F., Barbosa, M. J. L., & Forte, A. M. B. P. X. (2007). *Projecto Litteratus*.

Disponível em: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/portal.pl?pag=abz\\_proj\\_detalhe&id=4](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/portal.pl?pag=abz_proj_detalhe&id=4)

**Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992).** *Emergent literacy: writing and reading.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

**Teberosky, A., & Colomer, T. (2003).** *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.* Porto Alegre: Artmed.

**Teixeira, M. (1993).** *Comportamentos emergentes de leitura: Aspectos cognitivos e linguísticos.* Braga: Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

**Viana, F. L. (2001).** *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos).* Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/9354>

**Viana, F. (2004).** *TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas.* Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.

**Viana, F. L. & Ribeiro, I. S. (Coords.) (2014, no prelo).** *Falar, Ler e Escrever. Propostas Integradoras para Jardim de Infância.* Lisboa: Santillana Editores.

**Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998).** Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

**Zucker, T., Ward, A., Justice, L. (2009).** Print referencing during read-aloud: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

# ANEXO

---

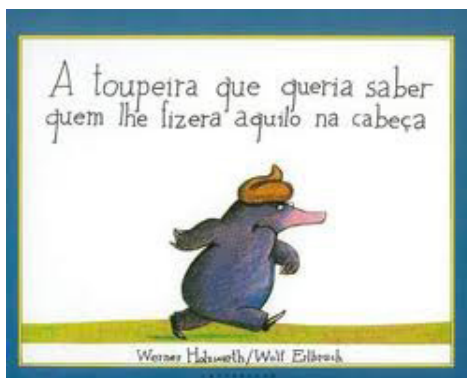
## Sinopse

Ana Margarida Ramos

(www.casadaleitura.com)

Narrativa paralelística de temática humorística, *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça* constitui um álbum de grande sucesso pela forma original como tematiza, sem referências explícitas mas de forma muito sugestiva e particularmente cómica, a questão dos excrementos

das diferentes personagens animais. Assim, um tema aparentemente tabu e excluído do universo da produção literária, é trazido para a produção de potencial receção infantil, é recriado com originalidade sob a forma de uma narrativa que também assenta no mistério. As ilustrações, quase todas de grande plano, representam com fidelidade as personagens e as suas ações, completam o sentido do texto e preenchem vários dos espaços em branco ajudando o leitor a visualizar elementos que surgem apenas sugeridos na componente verbal.



*Werner Holzwarth e Wolf Erlbuch, A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça, Matosinhos, Kalandraka, 2002.*

Dimensão do Programa	Proposta de atividades	Observações
<p><b>Antes da Leitura</b></p>	<p>A. Mostrar algumas imagens fotográficas com animais, incluindo a de uma toupeira, e nomeá-los.</p> <p>Convidar as crianças a observar a capa e perguntar:</p> <p>1- Que animal será este?</p>	<p>O Educador pode afixar no quadro, ou noutra suporte, as fotografias dos diferentes animais.</p> <p>Caso o animal representado na capa não tenha sido identificado como sendo uma toupeira, devem registar-se as hipóteses alternativas. Isto permite às crianças refletir sobre as diferenças entre imagens óticas e imagens gráficas e perceber que as imagens gráficas admitem algumas liberdades que são, na prática, desvios em relação ao real.</p> <p>Caso existam crianças familiarizadas com este animal, poderão ser partilhados os seus conhecimentos prévios relativamente às características e hábitos do animal.</p>

	<p>A. Ler o título da obra e perguntar: 2- O que será que a toupeira tem na cabeça?</p>	<p>Registrar as diferentes hipóteses. As crianças podem ser bastante criativas. Caso haja hipóteses relacionadas com excrementos, devem registrar-se as diferentes designações formuladas, pois poderão ser trabalhadas posteriormente para a sensibilização da adequação dos diferentes registos aos diferentes contextos</p>
<b>Leitura</b>	<p>B. Leitura integral da história pelo Educador ou por outro leitor convidado.</p>	<p>Dada a relevância estrutural do deíctico <i>isto</i>, esta obra não deve ser lida sem que seja simultaneamente permitido o acesso ao visionamento das imagens. Neste caso, <i>isto</i> é uma palavra que apenas ganha sentido em contexto de bimodalidade e, nas primeiras páginas, deve ser inferido que <i>isto</i> se refere aos excrementos que a toupeira tem na cabeça.</p>
	<p>C. JOGO OUVIR E COMPREENDER Leitura página a página da história. Ler o trecho desde <i>Um belo dia, quando... até ...acertara-lhe em cheio na cabeça.</i> 1- Por que razão a toupeira tinha de pôr a cabeça fora da terra para saber se o sol já tinha nascido?</p> <p>Ler o trecho desde <i>Que maçada!... até ... não conseguia ver ninguém.</i> 2- A toupeira era "tão curta de vista" que não conseguia ver ninguém. O que quererá dizer "ser curta de vista"?</p> <p>3- Mostrar a imagem e perguntar: Porque ficou a toupeira aborrecida?</p> <p>Ler de novo as páginas em que a toupeira repete a mesma pergunta, sucessivamente, a vários animais, até à vaca. <i>Foste tu que fizeste isto... (pomba)</i> <i>Foste tu que fizeste isto... (cavalo)</i> <i>Foste tu que fizeste isto... (lebre)</i> <i>Foste tu que fizeste isto... (cabra)</i> <i>Foste tu que fizeste isto... (vaca)</i></p>	<p>Esta obra não possui numeração de página, pelo que se transcreve a primeira linha ou frase do respetivo texto, para facilitar a localização das páginas a analisar. Este processo será adotado para todas as obras cujas páginas não estejam numeradas.</p> <p>Esta pergunta permite, para além de explorar o(s) sentido(s) conotativo(s) das expressões idiomáticas, expandir os conhecimentos das crianças sobre as toupeiras. Para tal, é necessário que o Educador forneça algumas informações. Estas informações poderão, caso se justifique, ser facultadas no momento antes de ler, completando e expandindo os conhecimentos das crianças (ex: os olhos são cobertos por uma pele especial para que a terra não entre; as patas da frente têm um formato especial, tipo pá, apropriado para escavar; habitam debaixo da terra onde cavam túneis; como não precisam de luz para viver veem muito mal mas têm o cheiro e o tato muito desenvolvidos).</p>

	<p>Solicitar às crianças que observem com atenção a imagem da toupeira escondida atrás das patas da vaca e perguntar:</p> <p>4- A toupeira está escondida atrás das patas da vaca. Porquê?</p> <p>5- Como é que a toupeira sabia que era uma vaca e não um boi o animal com quem estava a falar?</p> <p>6- A toupeira ficou muito contente por não ter sido a vaca a fazer-lhe aquilo na cabeça. Porquê?</p> <p>Ler o trecho da página onde a toupeira pergunta ao porco <i>Foste tu que fizeste isto...</i> (porco). Mostrar a imagem e perguntar:</p> <p>7- A toupeira tapou o nariz. Porque seria?</p> <p>Ler o trecho da página em que a toupeira pergunta às moscas <i>Foste tu que fizeste isto na minha ca...? até Não te mexas</i>", zumbiram as duas moscas. (início da página seguinte) e mostrar as imagens. Perguntar:</p> <p>8- O que estavam as moscas a comer? A quem pertencia?</p> <p>9- Por que razão pensa a toupeira que as moscas a podem ajudar</p> <p>Ler o trecho E pouco depois disseram: <i>"Não há dúvida: foi um cão!"</i></p> <p>Perguntar:</p> <p>10- As moscas disseram <i>"não há dúvida: foi um cão!"</i> O que teriam feito as moscas para terem a certeza de que tinha sido um cão a fazer aquilo na cabeça da toupeira?</p> <p>11- As moscas ajudaram a toupeira. Verdadeiro ou falso?</p> <p>Ler o trecho desde <i>"Finalmente, a toupeira sabia..."</i> até <i>"Bernardo!"</i></p> <p>Convidar as crianças a analisar a imagem e perguntar:</p> <p>12- A toupeira já não tem o cocó na cabeça. Porquê?</p> <p>1) Já tinha descoberto a quem pertencia o cocó.</p> <p>2) As moscas tinham-no comido.</p> <p>13- Quem era o dono do cão Bernardo?</p>	<p>O objetivo desta observação é o de sensibilizar as crianças para a identificação e a interpretação de índices capazes de significar atitudes das personagens no contexto narrativo. Neste caso particular, os índices serão a expressão facial da toupeira (comissura dos lábios), a distância que guarda face aos excrementos e a existência do úbere e das tetas.</p> <p>Usar os cartões V e F.</p> <p>Aproveitar para referir que as moscas pousam e se alimentam de dejetos, podendo, assim, transmitir doenças.</p> <p>Caso as crianças não identifiquem imediatamente o formato e o tamanho das fezes como pertencendo ao cavalo, mostrar de novo as páginas anteriores.</p> <p>Convidar as crianças a analisar a imagem e a identificar que partes do corpo das moscas estão em contacto com os excrementos (patas e antenas). Ajudar as crianças a identificar os segmentos que são patas (3 pares) e os que são antenas (1 par). As antenas são órgãos olfativos que lhes permitem identificar cheiros a grandes distâncias.</p> <p>Caso as crianças não tenham reparado, alertar para o facto de a toupeira já não ter nada na cabeça.</p> <p>O Educador poderá também aproveitar para referir que em grande parte da narrativa a toupeira perguntava repetidamente <i>Foste tu que me fizeste ISTO na cabeça?</i> Nesta página está escrito: <i>Finalmente, a toupeira sabia quem lhe tinha feito AQUILLO na cabeça.</i> Isto e aquilo são deícticos que remetem para o mesmo referente mas que indicam níveis de proximidade diferentes. Ora, quando se diz <i>aquilo</i>, os excrementos já não estão sob o nosso campo de visão. Deixaram, por isso, <i>de ser isto para ser aquilo.</i></p>
--	---	---

	<p>Ler o trecho desde <i>Veloz como um raio...</i> até ... <i>mesmo em cima da cabeça do cão</i>. Mostrar a imagem. Perguntar: 14- Depois de trepar pela casota do cão Bernardo, o que fez a toupeira? 15- O que terá levado a toupeira a fazer cocó na cabeça do cão Bernardo? 16- A toupeira fez bem ou mal? Porquê?</p> <p>Ler o trecho <i>E, feliz e contente, a toupeira voltou a desaparecer na terra</i>. 17- Depois de ter feito cocó na cabeça do cão Bernardo, a toupeira ficou contente. Porquê? 18- A toupeira fez, de propósito, cocó na cabeça do cão Bernardo. Acham que o cão Bernardo também tinha feito de propósito?</p> <p>Até descobrir quem lhe fez aquilo na cabeça a toupeira teve de perguntar a muitos animais. 19- Será que nos lembramos de todos? (pedir que enumerem)</p> <p>20- O cocó dos animais era muito diferente na cor, no tamanho, no aspeto e no cheiro. Porque será?</p> <p>21- Reler os registos com as antecipações efetuadas pelas crianças antes da leitura desta obra e verificar se algumas se confirmaram.</p>	<p>Aquilo pressupõe, pois, uma relação referencial anafórica com informação veiculada em páginas anteriores.</p> <p>Esta é uma oportunidade para se poder pensar sobre a existência ou não de intencionalidade quando o cão fez cocó em cima da cabeça da toupeira. Importa levar a explicitar que a toupeira vive debaixo da terra, que a sua vinda à superfície é denunciada por montículos de terra e que, neste caso, o cão Bernardo poderia não ter visto a toupeira. Já o comportamento da toupeira foi intencional, configurando uma vingança.</p> <p>A toupeira resolveu vingar-se, aplicando o princípio “olho por olho, dente por dente”. Esta maneira de resolver os problemas é característica de idades pré-escolares, dado que as crianças não têm em conta a intencionalidade. Será importante perguntar às crianças de que outra maneira a toupeira podia ter resolvido aquele assunto.</p> <p>O conteúdo da história pode constituir uma oportunidade para estabelecer algumas ligações com as vivências das crianças. A título de exemplo pode perguntar-se: “ Quem já pôs o pé em cima de cocó de cão ou de gato?”; “Por que razão devemos apanhar os dejetos dos animais (cães e gatos) quando os levamos à rua a passear?”</p> <p>Fornecer as imagens dos animais e pedir às crianças que as organizarem em função da ordem pela qual a ajuda foi solicitada.</p> <p>A resposta a esta pergunta requer que sejam analisados os tamanhos dos diferentes animais e, eventualmente, os seus hábitos alimentares.</p> <p>A não ser que alguma criança já conheça a obra, é pouco provável que se confirmem muitas das antecipações efetuadas. Todavia a sua formulação pode ajudar a dirigir a atenção e/ou a aumentar a motivação para a escuta atenta.</p>
--	--	---

<p><b>Vocabulário Escrita</b></p>	<p>D. JOGO DOS SIGNIFICADOS</p> <p>Questionar as crianças acerca do significado de algumas expressões/ palavras. A título de exemplo são sugeridas algumas:</p> <p>1- <i>Era redondo e castanho, assemelhava-se a um chouriço, e, pior do que tudo, acertara-lhe <b>em cheio</b> na cabeça.</i></p> <p>2- <i>...cinco bolas grandes e gordas caíram, pesadas, quase em cima da toupeira, que ficou profundamente <b>impressionada</b>.</i></p> <p>3- <b>Que maçada!</b> – <i>berrou a toupeira.</i></p> <p>4- <i>...perguntou ela à vaca, que estava a <b>ruminar</b>.</i></p>	<p>Após a leitura selecionar expressões/ palavras que podem ser importantes para a compreensão da história. Esta escolha pode ser efetuada pelo Educador, mas também derivar do questionamento explícito das crianças. O significado das palavras desconhecidas pode ser obtido através de um processo de inferência, com o apoio do Educador.</p> <p>Este pode também fornecer alternativas de significado para que a criança analise qual delas se adequa melhor ao contexto. O recurso a um dicionário deve ser sempre equacionado.</p> <p>As palavras analisadas devem ser registadas e arquivadas no Baú do Tesouro.</p>
<p><b>Escrita</b></p>	<p>F. JOGO DAS RIMAS</p> <p>Ler as palavras que se seguem e pedir às crianças que procurem qual é o animal da história que tem o nome que rima com cada uma delas:</p> <p>Rosca (mosca), pão (cão), febre (lebre), troco (porco), ladra (cabra), faca (vaca), cadeira (toupeira), lombra (pomba), robalo (cavalo).</p>	<p>Durante a realização da atividade podem afixar-se, no quadro, as imagens dos animais.</p>
<p><b>Reflexão Morfossintática</b></p>	<p>G. JOGO PROCURA O PAR</p> <p>Solicitar às crianças que tentem encontrar, para cada um dos animais da história, o nome dado ao par do outro sexo (ex: cavalo-égua; cão-cadela).</p>	<p>Refletir com as crianças sobre se o nome dado ao par do outro sexo é ou não uma palavra completamente diferente.</p>
<p><b>Vocabulário</b></p>	<p>H. JOGO VOZES DOS ANIMAIS</p> <p>Fazer a dramatização da história, analisando primeiro as onomatopeias que representam as falas dos animais.</p>	<p>Distribuir as personagens pelas crianças e sugerir a dramatização das suas vocalizações. O Educador pode referir: “A toupeira vai perguntar a todos: <i>Foste tu que me fizeste isto na cabeça?</i> O porco diz: CRRORRCOC (não fui eu, não fui eu). A cabra diz ... (não fui eu, não fui eu)”. Sugere-se a utilização do texto original. Sempre que surgir um animal, as crianças devem imitar os sons que o mesmo produz.</p>
<p><b>Leitura e escrita Reconto</b></p>	<p>I. JOGO LEMBRAR E RECONTAR</p> <p>Pedir às crianças para que recontem, oralmente, esta história.</p> <p>Escrever o reconto elaborado pelas crianças.</p>	<p>Pode utilizar-se um vídeo sobre a obra (disponível em:</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=FBBe1KgrRYmU&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=FBBe1KgrRYmU&amp;feature=related</a>, permitindo às crianças recontarem à medida que veem o vídeo.</p>
<p><b>Escrita</b></p>	<p>J. Escrever, com as crianças, a ficha de registo e de opinião.</p>	<p>Ficha de registo e de opinião (Anexo 2)</p>

<p><b>Consciência Fonológica</b></p>	<p>K. JOGO TRADICIONAL</p> <p>A instrução para este jogo encontra-se descrita no capítulo 3.</p>	<p>Embora este jogo apareça como uma das últimas atividades, pode ser jogado em qualquer altura e o número de vezes que for conveniente. Neste caso as crianças só poderão sentar-se quando ouvem uma palavra acabada em –eira [jre ]. Sentarem-se sem tal ter acontecido dita a sua exclusão do jogo.</p> <p>Exemplos de palavras a usar:</p> <p>Venezuela, <b>Macieira</b>, Eletricista, <b>Garrafeira</b>, Lontra, Pónei, Alecrim, <b>Torneira</b>, Mergulhador, Leopardo, Cachalote, Golfinho, Limoeiro, <b>Toupeira</b>, Azevinho, Cozinha, <b>Pereira</b>, <b>Pulseira</b>, Ameixa, <b>Amendoeira</b>, Pescador, <b>Bananeira</b>, Crocodilo, Capoeira, Amora, Framboesa, <b>Cabeleireira</b>, <b>Engenheira</b>, Tangerina, Cereja, <b>Fronteira</b>, Cadeira.</p> <p>Esta lista é meramente ilustrativa. Relembra-se, no entanto, a necessidade de as palavras-alvo aparecerem de forma aleatória.</p>
<p><b>Expansão de Conhecimentos</b></p>	<p>JOGO SABER MAIS</p> <p>Voltar à primeira página da narrativa. Convidar as crianças a tentarem perceber se é possível o cocó estar ali (a cair em cima da cabeça da toupeira) sem se ver o animal.</p> <p>Perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Se tivessem de completar a imagem, que parte do cão desenhariam?</li> <li>2- Que parte ficaria fora da página?</li> <li>3- Em que direção se movimentaria?</li> </ol>	<p>Para esta proposta de atividade poderá ser usada uma cópia da página na qual as crianças desenharam uma parte do cão.</p>

Pesquisa sobre as toupeiras (suas características físicas, habitats, locomoção...), existência de toupeiras em Portugal, como são detetadas, etc.

Pesquisa sobre os hábitos alimentares dos animais/personagens da história. Descobrir as vozes de diferentes animais para além dos que são personagens deste conto. O sítio <http://www.youtube.com/watch?v=EJYNUjF3WW8> pode ser usado para analisar com as crianças os sons dos animais.





*André Luiz Rauber*

Universidade Federal do Mato Grosso, PG-USP, bolsa CAPES

---

# **SUBJETIVAÇÃO E INTERSUBJETIVAÇÃO NA MUDANÇA SEMÂNTICA: BREVE ESTUDO DE ALGUNS CONECTORES TEXTUAIS NO PE**



andrerauber@hotmail.com

# RESUMO

---

“


*O presente estudo tem por objetivo analisar a mudança semântica de construções que funcionam como conectores inter e intraoracionais em sequências textuais de base argumentativa. Parte-se das hipóteses da subjetivação e intersubjetivação defendidas por Traugott (2003, 2005, 2010) em comparação com as considerações de Langacker (1985, 1990, 1999). Segundo Traugott (2003, p.124), a intersubjetivação, no sentido do desenvolvimento de significados que codificam a atenção do falante/escritor para as identidades sociais e posturas cognitivas do interlocutor, surge na subjetivação e é dependente desta. Trata-se de um processo unidirecional: subjetivação > intersubjetivação. Este fenômeno pode gerar mudança linguística, nomeadamente quando uma construção lexical passa a desempenhar funções gramaticais, revelando, assim, indícios de Gramaticalização (Traugott, 2003; Langacker, 1999; Lehmann, 2002). Esta investigação tem como fonte de dados uma amostra contemporânea de textos escritos em Português Europeu: i) produções de estudantes do décimo segundo ano e ii) composições do primeiro ano de um curso de nível superior. De entre os conectores observados, recebem destaque as construções SENDO + X. Os resultados revelam graus de subjetivação e intersubjetivação envolvidos na mudança semântica de algumas construções de valor coesivo.*

”

---

**Palavras-chave:** (Inter)subjetivação, mudança linguística, conectores textuais.

1.



# INTRODUÇÃO

*(inter)subjectividade e  
a mudança semântica*

A perspectiva teórica empregada neste estudo considera que os processos de variação e mudança linguística seguem princípios correlacionados entre alterações no significado, motivados pelo uso, por intenções e necessidades comunicativas, e a morfossintaxe das formas e/ou construções de uma língua. Tais processos afetam o sistema linguístico, fazendo com que, por exemplo, unidades e/ou construções lexicais ou [-gramaticais] passem a desempenhar funções gramaticais ou [+gramaticais]. Essa mudança é aqui observada com base no enfoque da Gramaticalização (Traugott, 2003; Langacker, 1999; Lehmann, 2002). Segundo Heine (2002, p.97), a Gramaticalização é um processo unidirecional, porque considera o desenvolvimento de formas e construções mais gramaticais a partir de elementos menos gramaticais.

Tendo como ponto de partida esta abordagem investigativa, analisamos, neste trabalho, o mecanismo de (inter)subjetivação envolvido na variação e mudança semântica e funcional de expressões linguísticas do Português Europeu (doravante PE), usadas para articular e/ou conectar enunciados informativos e/ou discursivos em textos de base argumentativa.

Traugott (2003) levanta a hipótese de que a intersubjetivação, como desenvolvimento de significados que codificam a atenção do falante/escritor para as instâncias cognitivas e identidades sociais dos destinatários, surge e depende crucialmente da subjetivação. A precedência desta sobre aquela, e não o contrário, reforçaria, como propõe a autora, a perspectiva da unidirecionalidade da mudança linguística. Apesar de contestado por alguns linguistas, o princípio da unidirecionalidade da mudança linguística tem sido aplicado em diversos estudos e os resultados ratificam a hipótese da derivação de usos [+lexicais] para funções [+gramaticais], conforme, por exemplo, Heine, Claudi & Hünemeyer (1991), Hopper (1991) e Lehmann (2002).

De acordo com o modelo de Traugott (2003), a unidirecionalidade desse processo dispor-se-ia da seguinte forma: *Subjetivação > Intersubjetivação*<sup>1</sup>, que, em Traugott (2010), passa a ser: *não-/menos Subjetivo > Subjetivo > Intersubjetivo*.

Traugott (2010) aproxima seu modelo de (inter)subjetivação às macrofunções da linguagem propostas por Halliday e Hasan (1976). O não-/menos subjetivo relacionar-se-ia com a função ideacional e os mecanismos subjetivo e intersubjetivo representariam a função interpessoal da linguagem. Com isso, a linguista defende que a função interpessoal, proposta por Halliday e Hasan, teria de ser repensada, uma vez que o significado interpessoal, para ela, tem dupla função: uma subjetiva e, portanto, orientada para o falante, e outra intersubjetiva, orientada para o destinatário (ou interlocutor).

O modelo de (inter)subjetivação proposto por Traugott baseia-se numa hipótese *semasiológica*, porque considera as restrições no tipo de mudança que lexemas individuais podem sofrer. Entretanto, há também implicações determinadas por limites *onomasiológicos* e que se manifestam nas alterações de significados de um domínio conceptual para outro (Traugott, 2003, p.124). Nos dados aqui analisados, um exemplo que poderia comprovar a pertinência da hipótese semasiológica ocorre com o termo *agora*. De um domínio temporal, *agora* passa a desempenhar funções de articulador e/ou marcador textual/argumentativo<sup>2</sup>, em contextos como apresentado em (1):

- (1) Agora, tendo em conta ambos os textos com opiniões distintas, posso dizer que segundo o meu ponto de vista existem vantagens e desvantagens no uso de estrangeirismos como palavra da língua portuguesa. (ESp2)<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Conforme apresentado em Traugott (2003, p.124). Nesse texto, a autora utiliza os termos "subjectification" e "intersubjectification", que poderiam ser traduzidos para o português como subjetificação e intersubjetificação. Contudo, optamos pela tradução subjetivação e intersubjetivação, já familiares ao contexto português.


<sup>2</sup> Sobre tais categorias, serão apresentadas definições nas próximas seções deste trabalho.

<sup>3</sup> Os dados aqui apresentados foram assim etiquetados: nível de ensino ESp = Ensino Superior ou ESc = Ensino Secundário, seguido pelo número do texto atribuído aleatoriamente.

Aqui, *agora* não indica uma noção temporal, como verificado em (1a), por exemplo: (1a) “*Ele saiu **agora** para comprar pão*”. Em (1), *agora* funciona como uma espécie de conector textual e argumentativo, tendo como escopo toda a proposição que o segue, além de estabelecer um vínculo semântico e referencial com as informações que o precedem no texto.

A função textual de *agora* é identificada enquanto conector de porções informativas; já a função argumentativa, na introdução da opinião do escritor/falante acerca do conteúdo discutido/apresentado. Sem dúvida, em nosso entender, o mecanismo de subjetivação foi acionado nesse processo e auxiliou na alteração de uma noção semântica de tempo para um significado discursivo-textual.

Nesse contexto, *agora* desempenha a função semântica de conjunção conclusiva. Num domínio discursivo-pragmático, por meio dela, o escritor apresenta sua conclusão acerca do tema, o que acaba por indicar marcas da intenção do sujeito falante/escritor.



**1.2**  
**Subjetividade**  
**e subjetivação**

A distinção entre “*sujet d’annoncé*”, ou o sujeito sintático, e “*sujet d’annonciation*”, ou o sujeito falante, apresentada por Benveniste (1971 [1958]), é, segundo Traugott (2003), a referência na qual encontramos a definição mais conhecida da oposição entre objetividade e subjetividade. Para Lyons (1982), “the term subjectivity refers to the way in which natural languages, in their structure and their normal manner of operation, provide for the locutionary agent’s *expression of himself and his own attitudes and beliefs*” (Lyons, 1982, p.102, *apud* Traugott, 2003, p.125, italics added).

O termo **subjetividade**, na visão de Lyons, refere-se ao modo como a linguagem natural, na sua estrutura e na sua configuração normal de operação, fornece para o agente locucionário expressões de si mesmo e de suas próprias atitudes e crenças. Essa também é a concepção adotada por Traugott (2003), baseada em Lyons (1982), para a análise da influência da subjetividade e da intersubjetividade na mudança linguística. Nesse sentido, outra contribuição importante é dada por Langacker (1985), para quem as qualificações como *subjetivo e objetivo* devem ser concebidas em termos de organização, ou seja, elas são características relativas para a assimetria entre o observador numa situação perceptual e a entidade observada.

Para Langacker, uma entidade é considerada subjetiva na medida em que ela funciona assimetricamente como o observador numa dada situação, perdendo toda a consciência de si próprio (*self*) como um outro. De acordo com Athanasiadou, Canakis e Cornillie (2006), Langacker, num texto de 1990, substituiu o termo “subjetividade” (*subjectivity*) por “subjetificação” (*subjectification*), quando uma situação objetiva é substituída por uma relação subjetivamente construída. Segundo os mesmos autores, mais recentemente, Langacker tem sugerido que a subjetificação não deveria ser caracterizada em termos de substituição, uma vez que o componente subjetivo está presente desde o início, estando imanente no conceito objetivo e sendo esquecido com o passar do tempo.

Ainda que Langacker apresente a subjetificação como um fenômeno primariamente sincrônico, ele também menciona que ela é o resultado da atenuação do sujeito compreendido objetivamente, insinuando, assim, as características diacrônicas deste processo (cf. *Athanasiadou et alii*, 2006).

A atenuação do controle do sujeito é um fenômeno difuso e multifacetado, segundo Langacker, que desempenha um papel maior em certos tipos de gramaticalização com consequências importantes para análises e descrições sincrônicas. Os conectivos, por exemplo, serão vistos neste trabalho como resultantes desse processo. Essa forte direção para subjetivação plena pode ser observada a partir de, pelo menos, quatro parâmetros, segundo *Athanasiadou et alii* (2006, citando o modelo de Langacker). São eles: (a) mudança no status (de atual para potencial, de específico para genérico); (b) alteração no foco (a extensão pela qual elementos particulares se destacam como focos de atenção); (c) mudança no domínio (de uma interação física para uma interação social ou experiencial); e (d) mudança no *locus* de atividade ou potência (de um foco no trajetor (*trajector*) para um apagamento do destinatário)<sup>4</sup>. Os parâmetros de atenuação e difusão no locus de controle figuram em muitos casos de gramaticalização e, eventualmente, resultam em “transparência” (*Athanasiadou et alii*, 2006).

Sobre a mudança de foco, podemos observar os exemplos abaixo, extraídos de *Athanasiadou et alii* (2006, p.3) e inspirados no modelo de Langacker (1999):

i) *The child hurried across the street* (A trajetória é destacada)

A criança atravessou a rua rapidamente; ou A criança apressou-se a atravessar a rua.

ii) *The child is safely across the street* (A trajetória não é destacada)

A criança está em segurança do outro lado da rua.

iii) *Last night there was a fire across the street* (Caso extremo de desfocalização da trajetória)

Na noite passada, houve um incêndio do outro lado da rua.

---

<sup>4</sup> Em Langacker (1999, p.155-6, apud Athanasiadou, 2006, p.3).

Em (i), a trajetória é destacada; em (ii), a segurança é destacada e não a trajetória; e, finalmente, em (iii), não há um sujeito agentivo expresso (daí a atenuação) e a trajetória é totalmente desfocalizada.

Além de Langacker, certamente Traugott (1989, 1995, 2003, 2010) e seus colaboradores, como Traugott e Dasher (2002), têm contribuições fundamentais para os estudos da subjetivação e os seus efeitos na mudança linguística. De acordo com o seu modelo, a subjetivação, ao contrário de Langacker, é vista como um processo diacrônico por excelência. Assim, para essa autora, a subjetivação é o processo pelo qual significados tendem a estar mais situados nas crenças ou atitudes subjetivas do falante do que propriamente na proposição.

Assim como Langacker, Traugott (1989) identifica três tendências e considera a própria mudança semântica como um quarto fator: (a) a mudança de descrições externamente baseadas para avaliações internamente fundamentadas (Ex. *boor* 'farmer' > 'crude person', ou seja, pessoa bruta > pessoa grosseira), (b) a extensão para usos metalinguísticos e textuais (como visto com o item *agora*), e (c) um envolvimento crescente do falante (como no uso de *in fact*, mostrado a seguir). Logo, se o significado de um item ou construção lexical está baseado no mundo sociofísico de referência, é como se o falante desenvolvesse polissemias que estão baseadas no seu mundo, ou seja, em convicções, crenças ou em atitude metatextual para o discurso. Por outras palavras, segundo Traugott (1999, p.179), a subjetivação é o desenvolvimento semasiológico de significados associados a uma forma e que marcam a subjetividade explicitamente.

Para Athanasiadou *et alii* (2006), embora Traugott considere a subjetivação principalmente como um fenômeno diacrônico, sincronicamente ela pode também resultar em estratificação (*layerings*) de significados mais ou menos subjetivos pelo mesmo item ou construção lexical. A subjetivação é vista pela autora como uma tendência difusa em mudança semântica, cujos efeitos podem ser detectados em áreas tão diversas

como, por exemplo, o desenvolvimento de itens lexicais de domínios evidenciais e epistêmicos, o desenvolvimento de usos performativos de verbos locucionais, como prometer e insistir, ou os significados de advérbios como *in fact*<sup>5</sup> (em português Europeu “de facto”)<sup>6</sup>.

O denominador comum nessas estratégias é, segundo Traugott, uma tendência para o aumento da pragmatização de significados enfatizando a externalização do ponto de vista do falante. Por essa razão, para Traugott, a subjetivação não pode ser caracterizada pela atenuação<sup>7</sup>, mas sim como um fortalecimento pragmático e enriquecimento do par forma-significado em questão que conta com a perspectiva do falante.


Comparando agora as duas abordagens acerca do fenômeno da subjetivação, perceberemos que há entre Langacker e Traugott alguns pontos divergentes e que estão essencialmente correlacionados ao modo como a linguagem é influenciada. Para Traugott, a força desse processo concentra-se no aspeto pragmático da linguagem, implicitamente pressupondo sentidos distintos. A importância da pragmática na noção de subjetivação em mudança semântica de Traugott está principalmente pautada na regra crucial da interação e negociação de significados entre falante e ouvinte. Langacker, por oposição, conduz o seu foco de atenção para o falante e para a conceptualização que este faz de uma dada expressão linguística, não dando especial relevo ao ouvinte (*Athanasiadou et alii*, 2006, p.4). Além disso, enquanto Traugott considera que o mecanismo de (inter)subjetivação é essencialmente diacrônico, Langacker, por sua vez, concebe-o como um mecanismo sincrônico.

Ainda que sigam pressupostos distintos, um ponto que pode ser considerado análogo em ambos os autores é a perspectivização da subjetivação como um parâmetro para a Gramaticalização de itens e/ou construções linguísticas.

<sup>5</sup> Segundo Traugott (2005, p.155), “in fact evokes a prior comment. Even though utterances marked by local DMs [discourse markers] need not be adjacent, there must be some immediate relationship of the content of an utterance p to a subsequent utterance q in terms of condition, cause, justification, elaboration (e.g. additivity), contrast (adversativity), topic shift.”

<sup>6</sup> Sobre os usos da palavra “fato” no PB, encontra-se ainda no prelo um artigo elaborado por Rauber (2012), intitulado: “Usos e funções das construções com fato: estratégias de gramaticalização da factualidade?”.

<sup>7</sup> Para Langacker, a atenuação está ligada à valência do sujeito que passa de [+ ] controle para [- ] controle.



**1.3**  
**Intersubjetividade**  
**e intersubjetivação**

Traugott (2003) afirma que tem sido dada pouca atenção à segunda dimensão de Benveniste: a **intersubjetividade**. Benveniste não viu apenas o falante, mas a díade falante-destinatário (ou interlocutor) como condição fundamental para a comunicação linguística, caracterizando essa relação como **intersubjetividade**. Segundo Traugott, a intersubjetividade, para Benveniste, sintetiza-se na seguinte afirmação: “speakers constitute themselves as ‘subject’ in saying ‘I’ and in contrasting themselves with ‘you’” (Traugott, 2003, p.128).

Para Benveniste, segundo Traugott, a intersubjetividade está em paralelo com a subjetividade. De acordo com essa perspectiva, a intersubjetividade é a expressão explícita da atenção do falante/escritor para o “*self*” do destinatário/leitor em dois sentidos: 1) num sentido epistêmico (prestando atenção às suas atitudes presumidas para o conteúdo do que é dito) e 2) num sentido mais social (ressaltando para “faces” ou “imagens” de si e do outro associadas com a identidade e opinião social). Assim, a intersubjetividade envolve a atenção do falante/escritor para com o destinatário/leitor como um participante no evento discursivo, não na situação descrita (Traugott, 2003).

Conseqüentemente, Traugott afirma que, pelo menos no inglês, a intersubjetividade não é necessariamente uma característica de todas as expressões que fazem referência à segunda pessoa, apesar de a primeira e a segunda pessoas serem dêiticas, segundo Benveniste. Os exemplos abaixo citados e retirados da amostra em estudo poderão exemplificar melhor isso:

iv) *O **facto** de utilizarmos estrangeirismo (...) é uma decisão pessoal.* (ESp6)

v) *Na minha opinião, **de facto** são os estrangeirismo que auxiliam a evolução da língua...* (ESp15)

Parafraseando Traugott, pode dizer-se que em (iv) temos uma verbalização sem qualquer atenção por parte do falante/escritor para com a imagem ou outras necessidades (ou aspetos) do destinatário/leitor em relação ao papel da pessoa como um interlocutor no evento discursivo.

Em contrapartida, no exemplo (v), a expressão *de facto*<sup>8</sup>, reforçada por *na minha opinião*, envolve a atitude do falante/escritor para com o destinatário/leitor e o conteúdo da proposição: *são os estrangeirismos que auxiliam a evolução da língua*. Neste caso, a interpretação do destinatário/leitor não se restringe apenas ao conteúdo da informação, mas ao valor de certeza e de verdade atribuído pelo falante/escritor e manifestado em *de facto*, como se este quisesse dizer: receba esta minha informação (ou conclusão) como uma verdade irrefutável.

<sup>8</sup> Segundo Houaiss e Villar (2001, p.1313), *fato* teria sua origem etimológica do latim "*factum, i* 'feito, ação, façanha, empresa'", e há uma remissão para a forma *faz-* e para a notação histórica de *facto*, em 1548. Para Cunha (1982, p.351), *fato* teria também outra herança etimológica: de "*fac*", imperativo de *facere*.

Esta atitude do falante/escritor traz potenciais implicações ao destinatário/leitor, como a de estar de acordo ou não com a afirmação em questão.

Para Traugott (2003), de uma perspectiva histórica, em que a subjetivação envolve o recrutamento de significados não apenas para codificar, mas também para controlar atitudes e crenças, é inevitável não envolver, em algum grau, a intersubjetividade. Contudo, segundo esta linguista, enquanto a subjetivação é um mecanismo através do qual os significados se tornam mais dependentes e se centram no falante/escritor, a intersubjetividade é um mecanismo pelo qual os significados se tornam mais centrados no destinatário. Assim sendo, a intersubjetividade, segundo Traugott, é o processo *semasiológico* pelo qual os significados surgem ao longo do tempo para codificar ou externalizar implicações relacionadas com a atenção do falante/escritor para o *self* do destinatário/leitor num sentido epistêmico e social<sup>9</sup>. A hipótese aventada por Traugott é que, para qualquer lexema L, a intersubjetivação é historicamente posterior à subjetivação. Logo, a própria autora considera que sua abordagem não é idêntica à defendida por Langacker (1982). Há pontos comuns entre elas; no entanto, a abordagem de Langacker está principalmente relacionada com a perspectivização do sujeito gramatical de modo que a intersubjetivação, como um processo regular, não derivaria diretamente da subjetivação como propõe Traugott. Resta-nos agora observar como esses mecanismos atuam nos conectores textuais encontrados na amostra de textos do PE.

---

<sup>9</sup> É possível perceber aqui traços do modelo de interação verbal proposto por Dik (1989). Nesse modelo, o autor apresenta um caminho de mão dupla na comunicação entre a informação do falante e o construto informacional do destinatário. Nesse modelo, falante/escritor e ouvinte/leitor interferem, simultaneamente, na informação pragmática de um e de outro, possibilitando reelaborações. Ou seja, no modelo de Dik, o componente intersubjetivo tem grande relevância.

**2.**



# DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Uma vez que este estudo está centrado na análise da língua em uso efetivo, foi selecionada uma amostra empírica e sincrônica de dados do PE. São textos de modalidade escrita produzidos por estudantes portugueses, em 2012, de dois níveis de escolarização, constituindo, assim, duas categorias dentro da mesma variável (grau de escolaridade). O Grupo 1 é formado por textos produzidos por académicos do primeiro ano de um curso superior de Santarém (ESp); o Grupo 2 é constituído por textos de alunos do nível secundário, mais precisamente do 12º ano de uma escola pública da região central de Lisboa (ESc). Em ambos emprega-se o registro formal da língua portuguesa, subscrita numa tipologia argumentativa.

A amostra compreende um total de 44 textos, sendo 21 do primeiro grupo e 23 do segundo. Reconhecemos que o número de textos não é essencialmente representativo, mas, para o estudo em questão, que investiga os contextos de (inter) subjetivação na mudança semântica, especialmente no uso de conectores textuais, ele oferece pistas importantes dentro de um micro domínio, que, posteriormente, poderão conduzir a outras análises históricas e sincrônicas.


Foram utilizadas duas formas de recolha de dados, ambas circunscritas à modalidade escrita do PE e produzidas em contextos formais de uso da língua: i) requisição de posicionamento crítico acerca da imposição, ou não, de limites à entrada de estrangeirismos em dicionários de Língua Portuguesa – Grupo 1 (ESp); ii) reflexão fundamentada sobre a prática do voluntariado na atualidade – Grupo 2 (ESc)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Agradecemos especialmente à Professora Madalena Teixeira e à Professora Maria da Conceição Baptista Marques Pereira pela grande contribuição na recolha dos dados que constituem a amostra do PE em questão.



**3.**



**MECANISMOS DE  
(INTER)SUBJETIVAÇÃO  
E SEU REFLEXO NA  
CONEXÃO TEXTUAL**

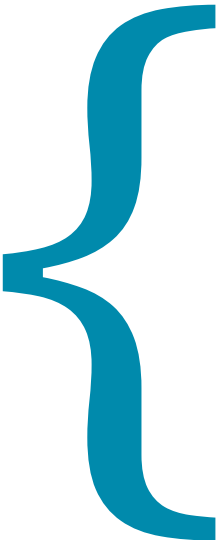
Neste estudo, consideramos conectores textuais termos e/ou construções que estão a serviço do encadeamento estrutural e semântico das unidades informativas e/ou argumentativas que compõem um texto.

Na maioria dos casos, segundo Schiffrin (1987, *apud* Traugott e Dasher, 2005), tais conectores podem servir como marcadores discursivos<sup>11</sup> (MD) ou como elementos sequencialmente dependentes que unem unidades da fala/escrita. Tais uniões podem funcionar localmente entre expressões contíguas, sem impor uma hierarquia discursiva entre elas, ou globalmente, em que elas marcam episódios e impõem uma estrutura hierárquica. Assim, enquanto alguns desses marcadores estão restritos à fala ou são expressões altamente coloquiais - como *sei* ou *áí* -, há muitos que são utilizados em variados tipos de discurso, incluindo textos literários e textos acadêmicos ou escolares, como veremos na amostra em questão. Além disso, para Schiffrin (1992, *apud* Traugott e Dasher, 2005, p.154), esses marcadores não são “*meaningless*”, ou seja, sem sentido. Ao contrário, acumulam outros sentidos nas “novas” funções que desempenham.

Na próxima seção, são apresentados alguns casos de conectores empregados na amostra de dados apresentada na seção 2. Destes, concentramo-nos na análise do comportamento semântico-funcional da construção *sendo-X*, em que X é uma categoria preenchida por um elemento lexical ou por uma forma [-] ou [+] gramatical.

---

<sup>11</sup> A definição do que vem a ser um Marcador Discursivo (MD) não é muito consensual. Vários são os estudos e áreas da linguística que investigam esse fenômeno. Em língua portuguesa, os estudos de Koch (2011), inspirados basicamente em Halliday e Hasan (1976), são muito citados. Em trabalhos mais recentes, essa pesquisadora tem empregado a nomenclatura “articuladores” para os conectores textuais. Utilizamos, aqui, o termo MD como sinônimo de “conector/articulador textual” de domínio intra e extraoracional. Entendemos, contudo, que há uma grande diferença entre um MD, com valor mais enfático ou mesmo fático, e um conector inter/intraoracional como um *sendo* que, por exemplo, que, inicialmente, não desempenharia essa função.



# **3.1**

## **Conectores de porções textuais e informativas**

Num primeiro momento, analisamos os elementos e construções conectivas e/ou discursivas que aparecem na introdução dos parágrafos da amostra (Grupo 1 e Grupo 2). Por questões de natureza metodológica, estabelecemos categorias locativas para identificar em que parágrafo ou posição no período o conector se encontra empregado. Para tanto, consideramos três posições: i) posição 1, que se refere ao parágrafo introdutório; ii) posição 2, que reporta ao primeiro parágrafo do desenvolvimento; iii) posição 3, que respeita ao último parágrafo do texto, no qual, geralmente, se registra a conclusão da discussão desenvolvida num texto de base argumentativa.

<b>Posição 1</b>	<b>Posição 2</b>	<b>Posição 3</b>
<i>Hoje em dia...</i> <i>Nos tais textos</i> <i>Em resposta a...</i> <i>(Gerúndio) Tendo em conta...</i> <i>Nos textos...</i> <i>Hoje em dia...</i> <i>Hoje em dia e cada vez mais...</i> <i>Com base em...</i> <i>Na minha opinião...</i> <i>Em primeiro lugar...</i> <i>X (pergunta)</i> <i>Como sabemos...</i> <i>Relativamente ao...</i> <i>A verdade é que...</i>	<i>A meu ver...</i> <i>Segundo...</i> <i>(gerúndio)</i> <i>Atendendo...</i> <i>A partir de....</i> <i>Alguns destes...</i> <i>Na actualidade...</i> <i>No caso de/a...</i> <i>Na minha opinião...</i> <i>Concordo com...</i> <i>Segundo...</i>	<i>Fica, então...</i> <i>Em suma...(3 x)</i> <i>Tendo em conta...</i> <i>Posto isto...</i> <i>Contudo...(2 x)</i> <i>Na minha opinião...</i> <i>(2 x)</i> <i>Concluindo assim...</i> <i>Mas, ainda assim...</i> <i>Com isto...</i> <i>No entanto...</i> <i>Concluindo...</i> <i>Por fim...</i>
Com conector: 13 Sem conector: 8	Com conector: 11 Sem conector: 10	Com conector: 16 Sem conector: 5

◀ **Quadro I**  
 Conectores usados para união de parágrafos - Grupo 1

◀ **Quadro II**  
Conectores usados  
para união de  
parágrafos – Grupo 2

<b>Posição 1</b>	<b>Posição 2</b>	<b>Posição 3</b>
<i>Na sociedade de hoje...</i> <i>Na nossa sociedade atual</i> <i>Nos dias que decorrem</i> <i>Nos dias de hoje (2 x)</i> <i>Há (sic) medida que o tempo vai passando</i> <i>X (começa com tema)2x</i> <i>Atualmente (2 x)</i> <i>Na sociedade de hoje</i> <i>Na nossa sociedade</i> <i>Hoje em dia (3 x)</i> <i>Cada vez mais</i> <i>Na atualidade</i> <i>Devido à...</i> <i>Como podemos ver no</i> <i>Na nossa sociedade</i> <i>Nos últimos anos</i>	<i>É o caso de...</i> <i>Um exemplo de?</i> <i>Tal como já foi referido anteriormente</i> <i>X (nominal: Estas organizações)</i> <i>Outro problema social</i> <i>Para além de ser importante</i> <i>Nos dias de hoje</i> <i>X (frase existencial: Há cada vez mais)</i> <i>Tendo em conta (o)</i>	<i>Em suma...(11 x)</i> <i>Estas campanhas X</i> <i>Concluindo (5 x)</i> <i>Contudo</i> <i>Deste modo</i> <i>Para concluir (eu acho que)</i> <i>Assim</i>
Com conector: 19 Sem conector: 4	Com conector: 6 Sem conector: 17	Com conector: 21 Sem conector: 2

Uma análise contrastiva entre os grupos de fatores observados nos textos das amostras 1 e 2 indica que:

a) Em relação aos conectores no início de parágrafos, o Grupo 1 empregou mais itens e/ou construções com essa função na porção final do texto - ao todo, foram 16 elementos linguísticos;

em segundo lugar, na porção inicial - 13; e em menor número na porção medial - 11. Nesta última posição, a presença ou ausência de conectores foi quase de 50% para uso e 50% para não uso.

b) Já o Grupo 2 apresentou maior ocorrência de conectores na porção final do texto - 21. Acreditamos que nesta posição o uso de um marcador de finalização textual parece ser categórico (sobre isso, ver Defendi, 2013). Em segundo lugar, foram encontradas 19 ocorrências de construções e/ou itens para inicialização do texto; e a porção medial foi a que apresentou menor número de conectores - apenas 6.

Entre períodos	Intraperíodos
<i>Se assim é...</i>	<i>não... mas sim... portanto</i>
<i>Muitas das vezes</i>	<i>o facto de... (significa) penso que</i>
<i>Reside assim</i>	<i>não só... mas também sendo isso</i>
<i>Assim</i>	<i>é necessário que sendo então</i>
<i>Desta forma</i>	<i>mas também sendo que</i>
<i>Acho bem que</i>	<i>pois, o facto de de facto</i>
<i>Visto que</i>	<i>pelo facto de visto que</i>

◀ **Quadro III**  
Conectores  
entre períodos  
e intraperíodos -  
Grupo 1

Entre períodos	Intraperíodos
<i>Desta forma... (4x)</i>	<i>por exemplo (4x) de certo que</i>
<i>Apesar de (2)</i>	<i>devido a logo</i>
<i>Por exemplo (3)</i>	<i>assim (2) penso que (3) B13</i>
<i>É óbvio que</i>	<i>pois, desta forma este fato (2)</i>
<i>Contudo</i>	<i>não só...mas também (3) o fato de</i>
<i>No fundo</i>	<i>acho que na medida em que</i>
<i>Por isso</i>	<i>visto que (2) porque</i>
<i>A verdade é que</i>	<i>pelo facto de uma vez que</i>
<i>Isto porque</i>	<i>bem como como é o caso da/ é o caso de/</i>
<i>Sendo assim</i>	<i>espero que (5)</i>
<i>Temo que</i>	<i>é certo que tento em conta, a verdade é que, penso que, sendo que</i>

◀ **Quadro IV**  
Conectores  
entre períodos  
e intraperíodos -  
Grupo 2

Sobre os conectores *entre e interperíodo*, o emprego de construções com valor de ligação entre períodos mostrou-se semelhante nos dois grupos. Em ambos, o domínio (inter)subjetivo aparece nas construções utilizadas nessa posição, seja em maior, seja em menor grau.

O emprego de conectores *intraperíodo* tem, no entanto, maior representatividade nos dados do Grupo 2, em construções com valor de modal, como são exemplos: *é certo que... a verdade é que...*

Historicamente, os conectores textuais, de acordo com Traugott (2005), parecem surgir, tipicamente, a partir de significados conceptuais e usos condicionados pela estrutura argumental da oração. Ao longo do tempo, eles não somente adquirem significado pragmático mas também passam a ter como escopo toda uma oração ou até mesmo uma porção inteira do texto. Isso ocorre, por exemplo, com a expressão *desta forma*, empregada com muita frequência na conexão

de porções textuais no português, com função de articulador de conteúdo proposicional (indicador de relações lógicas), conforme Koch (2011), tal como citado em (2):

- (2) Na sociedade de hoje em dia existe um grande padrão entre as pessoas com boas condições e as que não têm sequer condições. Desta forma é necessário apoiar as mais desfavorecidas... (EB1)

Como o objetivo deste estudo se concentra na análise dos mecanismos de (inter)subjetivação na mudança semântica, o rol de conectores - introdutores de parágrafos ou na ligação *entre* ou *intraparódos* – foi apresentado apenas para dimensionarmos tais elementos em termos da ocorrência e produtividade de usos. Para isso, destacamos as construções *sendo* + X (sendo que X é um elemento lexical ou [-] ou [+] gramatical) que funcionam como conectores textuais/argumentativos e o papel da (inter)subjetividade atuante nesses usos. Por essa razão, consideramos, com base numa perspectiva funcionalista da linguagem, que os domínios semântico, pragmático e discursivo colaboram e estão diretamente envolvidos na configuração morfossintática da língua, em especial, desses operadores.

Contextos identificados no *corpus* nos quais ocorre a construção *sendo* + X:

- (3) Em contrapartida, concordo com o que é dito no texto 1, pois os portugueses utilizam cada vez mais o estrangeirismo, ou palavras derivadas deste, esquecendo assim que essas palavras têm tradução na nossa língua. Consequentemente, vão deixando a língua materna para segundo plano, **sendo isso**, de certo modo, envergonhoso (sic.). (ESp11)<sup>12</sup>
- (4) Em suma, realço mais o primeiro ponto de vista, achando ainda que o estrangeirismo deve ser usado mas não em excessividade, **sendo então** perfeitamente normal a colocação de alguns termos (download, link, site) no dicionário, pois estamos perante termos informáticos e nestes é praticamente tudo em inglês... (ESp11)
- (5) Devem [os estrangeirismo] ser interpretados como uma evolução da língua, **sendo utilizados** em situações adequadas, onde seja possível recorrer aos mesmos. (ESp12)

<sup>12</sup> Os excertos foram transcritos literalmente.

- (6) Em suma, é simples de perceber, merecido de respeito e admiração o papel preponderante das organizações de voluntários (sic.) para a nossa sociedade na actualidade, visto que os órgãos (sic.) administrativos do governo não garantem a (100%) cem por cento a qualidade de vida do povo, em situações críticas. **Sendo assim** algo a ser feito em alguma altura das nossas vidas, porque podemos precisar deles, um dia. (ESc18)
- (7) Não concordo, (sic.) com o facto do dicionário “traduzir” as palavras para português como o exemplo do texto 1 traduzir “hardware” para material, **sendo que** na minha opinião cada palavra deve permanecer com o seu significado original pois eu acho que não temos o direito de modificar a palavra ou o seu significado e adaptá-la à nossa língua materna. (ESp14)
- (8) O voluntariado exige dedicação, **sendo que**, quem exerce esta experiência são pessoas dispostas a ajudar e a colaborar na realização das diferentes tarefas que lhe são propostas, como é o caso de uma associação onde as crianças foram maltratadas pelos pais. (ESc21)

Quanto aos aspectos estrutural e semântico-funcional, os contextos em que aparece a construção *sendo* + *X* podem ser assim elencados:

Sendo + X	Composição	Função Semântica
<i>sendo utilizado</i> <sup>13</sup> <i>sendo isso</i> <i>sendo então</i> <i>sendo assim</i>	Verbo SER (ger.) + Particípio SENDO + Pron. anafórico	Voz passiva Opinativo/conclusivo (?) Opinativo/conclusivo
<i>sendo que</i>	SENDO + Advérbio (de opinião) SENDO + QUE	Modalizador deontico (6) explicativo (8) Ambíguo: relativo, focalizador, explicativo, causal

◀ **Quadro V**  
Construções  
conectoras com  
*sendo* + *X*

A construção *sendo* + *X* aparece, nos casos em questão, sempre com o verbo *ser* no gerúndio, seguida por um elemento de valor anafórico, opinativo ou conjuntivo. Nesse sentido, são observadas marcas de impressões subjetivas, principalmente em ocorrências como em (4) e (5).

<sup>13</sup> Trata-se de uma locução verbal passiva que, aqui, foi incluída apenas para servir como exemplo contrastivo, porque preserva a função verbal de ser, diferentemente das demais.

Essas construções revelam também valores interpessoais, uma vez que a perífrase em (4) “**sendo então** *perfeitamente normal...*” denota, conforme a perspectiva de Benveniste (*apud* Traugott, 2003), uma atenção do falante/escritor voltada para o *self* do destinatário num sentido epistêmico e social.

Já desde o Latim, a forma *ser* tem assumido valores mais gramaticais, principalmente de verbo copulativo, ligando um argumento externo – sujeito - a um predicativo. Assim, a sua posição na frase – interoracional - e a função desempenhada - conector, marcador textual/discursivo, articulador metaenunciativo, discursivo-argumentativo ou articulador do conteúdo proposicional - certamente podem ser justificadas pela herança etimológica do termo. Acresce, ainda, salientar que essa função conectiva, em contextos marcadamente *subjativos e intersubjativos*, acaba por manter o traço relacional de ser. No entanto, já não estaríamos diante de um verbo cópula e sim de uma construção, como em **sendo que**, com valor [+gramatical], tal como uma conjunção ou um advérbio, por exemplo. É o que podemos observar em (6). Neste caso, a construção *sendo assim* (ver Defendi, 2013) pode ser facilmente parafraseada pelas conjunções conclusivas *portanto* ou *logo*: (6a) *Em suma [...] Logo/Portanto algo a ser feito em alguma altura das nossas vidas, porque podemos precisar deles, um dia* (ESc18).

Na construção passiva vista em (5), a forma *sendo* assume talvez o sentido mais próximo daquele atribuído ao verbo ser enquanto categoria verbal, compondo a locução passiva *sendo desenvolvida*. Aqui, poderíamos também considerar um contexto [-intersubjetivo], *logo*, [+objetivo], uma vez que tal construção está centrada no conteúdo da informação e não, necessariamente, na avaliação subjetiva do falante/escritor. Contudo, é evidente que, se considerarmos o enunciado (5) como um todo, perceberemos valores (inter)subjetivos, nomeadamente na expressão modal que o introduz: *devem*.

Já os contextos (7) e (8) apresentam construções com *sendo* + *que*. Em (7), tal expressão funciona como um marcador explicativo, equivalente a *porque* ou *pois*: (7a) *Não concordo com o facto do dicionário “traduzir” as palavras para o português (...), porque, na minha opinião, cada palavra deve permanecer com o seu significado*. De certo modo, pode considerar-se que a explicação introduzida pela construção *sendo que* denota valores *subjetivos*, reforçada, principalmente, pela expressão *na minha opinião* que a segue.

Em (8), no entanto, o valor semântico-funcional de *sendo que* não parece totalmente identificável. Trata-se, à primeira vista, de um contexto plurissignificativo que possibilita leituras adjetivas, como em (8a), explicativa, como em (8b), e causal, como em (8c):

(8a) *O voluntariado exige dedicação, [é que] quem exerce essa experiência são pessoas dispostas a ajudar...*

(8b) *O voluntariado exige dedicação, porque/pois quem exerce [pois] essa experiência são pessoas dispostas a ajudar...*

(8c) *O voluntariado exige dedicação, uma vez que quem exerce essa experiência são pessoas dispostas a ajudar...*

Para estudos que investigam os processos de variação e mudança linguística, é certamente este último contexto o mais interessante, pois revela a polissemia da construção *sendo que* no PE (fenômeno idêntico ocorre no Português do Brasil - PB). Certamente os demais usos acima elencados também indicam que a forma *sendo* + X tem assumido funções para além daquela de marcador auxiliar ou de verbo copulativo. Podemos supor, apoiados principalmente em Traugott (2005, 2010), que tais empregos inovadores ou a evolução dessa construção para outros sentidos e funções tem forte influência dos processos de *subjetivação e intersubjetivação* na língua.

Os conectores citados de (3) a (8) especificam, obviamente,

domínios funcionais distintos, mas todos, para além da semelhança estrutural - *sendo* + elemento anafórico ou opinativo -, aparecem em posição de conector textual intraoracional e marcam, na maioria dos casos e conforme apresentado acima, valores subjetivos e intersubjetivos do falante/escritor em relação ao conteúdo comunicado. A composição do tipo de gênero em questão - texto de base argumentativa - é, inequivocamente, uma variável a ser considerada, uma vez que possibilita a ocorrência de conectores argumentativos que denotam valores (inter) subjetivos. Outro tipo de texto, talvez, não apresente as mesmas ocorrências e funções, especialmente para as construções com *sendo* + X; todavia, isso ainda precisa ser investigado.

Como já mencionado, o número reduzido de dados da amostra em questão inviabiliza generalizações, contudo, não nos impede de apresentar algumas constatações empíricas. O contraste entre os Grupos 1 e 2 revelaram usos distintos dos conectores, como apresentado nos Quadros de I a IV. Em relação aos conectores de parágrafo, o Grupo 2 faz largo uso de expressões que denotam significados temporais - *Hoje em dia...* - e mesmo espaciais - *Na sociedade em que vivemos...* Cognitivamente, esse fenômeno encontra explicação, denota uma estratégia do estudante, que, para começar o seu texto, cria uma situação concreta - e as categorias de tempo e espaço são cognitivamente mais concretas - para, a partir dela, iniciar a argumentação, num domínio mais abstrato. Essa estratégia cognitiva parece também explicar por que o Grupo 2 empregou, quase massivamente, termos como *resumindo*, *concluindo* para marcar lexicalmente a porção final do texto, como se quisesse deixar clara essa intenção (ver Defendi, 2003).

# CONCLUSÕES

---

“

*Sabemos que Traugott (1989, 1995, 2003, 2010) considera o processo de (inter)subjetivação a partir de uma perspectiva diacrônica, enquanto Langacker (1985, 1990, 1999) o percebe como um mecanismo sincrônico. Neste trabalho, analisamos sincronias do PE, sem, contudo, apresentar a evolução histórica dos elementos elencados. A razão disso deriva da escolha da amostra de dados deste estudo e dos objetivos desta discussão. Restringimo-nos à aplicação dos conceitos de (inter)subjetivação num corpus específico do PE hodierno. Com isso, pudemos observar as possíveis mudanças semânticas de algumas construções, destacando, em certa medida, as construções sendo+X. Contudo, reconhecemos a necessidade de uma investigação histórica para referendar as intuições levantadas a partir dos dados sincrônicos.*

*O caso ambíguo de sendo que, identificado em (8), vem sendo investigado pelo autor deste artigo a partir de uma amostra significativa de textos do PE e do PB. Compreender os mecanismos envolvidos na polissemia dessa expressão, que condicionam o surgimento de novos usos e funções de sendo que, constitui o próximo passo desta pesquisa.*

*Quanto ao aspecto didático deste trabalho, acreditamos que a breve análise aqui apresentada poderá servir como estímulo para o estudo da língua portuguesa em uso, considerando o seu comportamento nos domínios semântico, pragmático, cognitivo e morfossintático, em que a (inter)subjetividade desempenha um papel de destaque.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**JATHANASIADOU, Angeliki; CANAKIS, Costas; CORNILLIE, Bert (Eds.). (2006).**

*Subjectification: various paths to subjectivity.* Berlin.

**BENVENISTE, Emile. (1971).** Subjectivity in language. In: *Problems in general*

*linguistics.* Trans. Mary Elizabeth Meek. Coral Gables: FL: University of Miami Press.

p. 223-30 (originally published as 'De la subjectivité dans le langage', in *Problèmes de linguistique générale.* (1958). Paris: Gallimard. p. 258-66).

**CUNHA, Antônio Geraldo da. (1982).** *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

**DEFENDI, Cristina Lopomo. (2013).** *Processos argumentativos de conclusão na escrita*

*escolar.* Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FFLCH/USP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria C. Lima-Hernandes. São Paulo: USP.

**DIK, Simon C. (1989).** *The theory of functional grammar.* Part I: The structure of the

clause. Dordrecht: Foris Publications.

**HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, Ruqaiya. (1976).** *Cohesion in English.*

London: Longman.

**HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. (1991).**

*Grammaticalization: a conceptual framework.* Chicago and London.

**HEINE, Bernd. On the role of context in grammaticalization. (2002).** In: WISCHER,

Ilse; DIEWALD, Gabriele. *New reflection on grammaticalization.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. p. 83-100.

**HOPPER, Paul J. (1991).** *On some principles of grammaticalization.* In: Traugott,

Elizabeth Closs e Heine, Bernd (eds.). *Approaches to grammaticalization.* Vol. I:

Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing. p.17-35.

**HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. (2001).** *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

\_\_\_\_\_. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e debates.

**KOCH, Ingedore G. V. (2011).** *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

**LANGACKER, R. W. (1985).** Observations and speculations on subjectivity. In: HAIMAN, J. (ed.), *Iconicity in syntax*. Amsterdam: Benjamins. 109-50.

\_\_\_\_\_. (1990). Subjectification. *Cognitive Linguistics 1*. Local Publicação. p.5-38.

\_\_\_\_\_. (1999). Losing control: grammaticalization, subjectification, and transparency. In: BLANK, A. and KOCH, P. (eds.). *Historical semantics and cognition*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. p. 147-175.

**LEHMANN, Christian. (2002).** Thoughts on grammaticalization. In: NOËL, Dirk. *Diachronic construction Grammar and grammaticalization theory. Functions of language*. USA: John Benjamins Publishing Company, 2007. p.177-202.

**LYONS, John. (1982).** Deixis and subjectivity: *Loquor, ergo sum?* In: R. J. Jarvella and W. Klein (eds.), *Speech, place, and action: studies in deixis and related topics*. Chichester and New York: John Willey. p. 101-24.

**RAUBER, André L. (2012).** Usos e funções das construções com fato: estratégias de gramaticalização da factualidade? *VII Encontro anual do grupo de pesquisa Mudança gramatical do português – Gramaticalização*. São Paulo: FFLCH/USP. (No prelo).

**SCHIFFRIN, Deborah. (1987).** *Discourse markers*. Cambridge, Londo: Cambridge University Press.

**SCHIFFRIN, Deborah (1990 and 1992).** In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard B. *Regularity in semantic change*. Cambridge University Press, 2005.

**TRAUGOTT, Elizabeth Closs. (1989).** On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Language* 65. p.31-55.

\_\_\_\_\_. **(1995).** Subjectification in grammaticalization. In: STEIN, D. and WRIGHT, S. (eds.). *Subjectivity and subjectivisation: Linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. p.31-54.

\_\_\_\_\_. **(1999).** The rhetoric of counter-expectation in semantic change: a study in subjectification. In: ATHANASIADOU, Angeliki; CANAKIS, Costas; CORNILLIE, Bert (Eds.). 2006. *Subjectification: various paths to subjectivity*. Berlin: Mouton de Gruyter.

\_\_\_\_\_. **(2003)** From subjectification to intersubjectification. In: Raymond Hickey (eds.). *Motives for language change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. p. 124-139.

\_\_\_\_\_. **(2010).** Revisiting subjectification and intersubjectification. Pre-final draft of paper. In: Kristin Davidse, Lieven Vandelanotte, Hubert Cuyckens (eds.). *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization*. Berlin: De Gruyter Mouton. p.29-70.

**TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard B. (2002).** *Regularity in semantic change*. Cambridge University Press.



*Cristina Lopomo Defendi*

Instituto Federal de São Paulo

---

# O QUE OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DIZEM A RESPEITO DA CONCLUSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO



crislopomo@uol.com.br

# RESUMO

---

“

*Neste texto, apresento os resultados obtidos com a aplicação de um questionário a professores de Língua Portuguesa cujo principal objetivo foi verificar a forma como a conclusão de um texto dissertativo-argumentativo é ensinada. Com essa pesquisa, constatou-se que há alguma orientação de como elaborar estruturalmente um texto dissertativo e como conduzir sua conclusão, bem como o ensino da estrutura tripartida do texto dissertativo, do uso de marcadores de conclusão e da porção final do texto como espaço privilegiado de apresentação da solução de um problema ou de proposta de intervenção.*

”

---

**Palavras-chave:** Conclusão textual, texto dissertativo, produção textual.

Trago, neste artigo, os resultados de uma pesquisa feita com professores brasileiros de Língua Portuguesa do Ensino Médio<sup>i</sup> com o objetivo de verificar se e como a conclusão de textos dissertativo-argumentativos é ensinada por eles. A elaboração, aplicação e análise de um questionário a esses professores fizeram parte da minha pesquisa de doutoramento sobre processos de conclusão em textos argumentativos.

Minha tese de doutoramento<sup>ii</sup> teve como objetivo descrever as construções linguísticas usadas para marcar a conclusão de um texto dissertativo-argumentativo e analisar, pela perspectiva da Gramaticalização e da Cognição, a construção mais frequente. Para tanto, usei um *corpus* composto por 500 redações de vestibular da FUVEST (Fundação para o vestibular da Universidade de São Paulo – USP), produzidas nos anos de 2007 a 2011, consideradas as melhores pela banca corretora e, por isso, receberam as melhores notas. Como material de controle, analisei redações da FUVEST, de mesmos anos, consideradas as piores, bem como redações escolares e textos jornalísticos argumentativos (editoriais e artigo de opinião). Como fundamentação teórica, baseei-me nos estudos sobre Cognição, a partir de Tomasello (2003) e Bybee (2010), sobre Gramaticalização, com Diewald (2006), Traugott e Dasher (2005), Traugott (2008), Lehmann (1985, 2002 e 2011) e sobre Texto, com Halliday (1973), Halliday e Hasan (1976) e Koch (2002).

Todo o material analisado teve tratamento quantitativo e qualitativo e chegou-se à determinação de quatro formas básicas de conclusão textual com uso de uma marca gramatical ou lexical para esse fim:

(i) *fecho de raciocínio lógico* (estratégia em que o escrevente finaliza o texto ao mesmo tempo em que finaliza um raciocínio apresentado, ou seja, ele oferece elementos no decorrer do texto que sinalizam para uma conclusão lógica e esperada);

---

<sup>i</sup> O ensino médio brasileiro integra a Educação Básica: "A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no país [Brasil] e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos)". Secretaria de Educação Básica, disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>.

<sup>ii</sup> Tese disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-06052013-104720/pt-br.php>

(ii) *retomada* (o escrevente “aponta para referências anteriores”, ou seja, há um movimento de retroação no texto que funciona para reforçar uma ideia ou encadeá-la a uma conclusão.

Tem um efeito anafórico e, ao mesmo tempo, dedutivo já que se parte do anterior para se chegar a uma conclusão: tal que X [tudo que foi dito] é = Y [a conclusão do autor];

(iii) *finalização* (estratégia que sinaliza formalmente o término do texto, o seu fim, ou o seu resumo; há um anúncio de que a porção que se segue é a última que será apresentada e nela pode aparecer o argumento que finalizará o raciocínio argumentativo empreendido);

(iv) *sinalização de conclusão* (emprego de uma construção conclusiva que aparece esvaziada de seu conteúdo semântico; parece que sua presença serve para preencher um espaço que se imagina como necessário para concluir um texto dissertativo-argumentativo).

A construção mais frequente utilizada para concluir o texto (o *portanto*, com 33,2% de frequência de uso nas melhores redações da FUVEST e 38,6% nas piores) foi estudada levando-se em conta etimologia, estatuto categorial nos dicionários e uma análise diacrônica para estabelecer padrões funcionais e valores semânticos.

Como o *corpus* principal da pesquisa foi redações de vestibular, houve a necessidade de mapear tanto esse gênero discursivo-textual quanto a forma como ele é ensinado.

Para esse último caso, elaborei um questionário que foi distribuído aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Esse instrumento, em sua concepção, tinha o objetivo de verificar as estratégias para o ensino de marcadores de conclusão em textos dissertativo-argumentativos.

Minha intuição era que o item *portanto* fosse referido pela maioria dos professores em seus exemplos e isso seria evidência suficiente para ratificar a alta frequência de uso nas redações escolares e vestibular analisadas.

A título de esclarecimento, emprego o rótulo “texto dissertativo-argumentativo” ciente de dois fatos: (i) é uma nomenclatura didática; (ii) não condiz com a terminologia adotada pelos recentes estudos sobre gêneros discursivos. Porém, é referendada pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio - Brasil) que assim o define:

“ *O texto dissertativo-argumentativo é aquele em que se apresenta e se defende uma ideia, posição, ponto de vista ou opinião a respeito de determinado tema. Assim, o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa — proposição, argumentação e conclusão.* ”

*cf. Manual de capacitação para avaliadores das redações do ENEM 2012, p. 13*

Esse questionário foi aplicado a professores de escolas públicas e privadas e apresentou questões relacionadas à adoção de livro didático (LD), a estratégias de produção de textos do gênero do argumentar, a estratégias de elaboração da conclusão textual e à percepção de elementos normativos ou inovadores para serem utilizados na porção final / conclusiva do texto.

Optou-se pelo questionário *online*, disponibilizando um *link* que dava acesso ao formulário. No próprio *site*, o professor respondia às questões e enviava automaticamente o questionário respondido. A escolha desse procedimento foi motivada pela facilidade de atingir um número maior de possíveis informantes, uma vez que, juntamente com o envio do *link*, havia um pedido para que o *email* fosse repassado para outros professores de Língua Portuguesa. Com isso, seria garantido que uma maior gama de professores tivesse acesso à pesquisa e, caso quisessem, pudessem participar.

Como em um primeiro momento não houve um grande número de retorno dos questionários, franqueei o acesso também a professores aposentados.

Ao mesmo tempo, adicionei a informação, de modo mais claro, que não havia questões com resposta obrigatória, o que, imagina-se, tenderia a aumentar o número de retornos, já que o professor poderia deixar respostas em branco.

A despeito da fragilidade estatística de uma amostra diminuta (26 questionários respondidos), os resultados apurados possibilitam algumas reflexões sobre o tratamento dado à conclusão do texto dissertativo-argumentativo por parte dos professores.

Iniciamos, então, caracterizando a amostragem de respostas sobre as quais tecerei considerações posteriormente. As mulheres, majoritariamente, devolveram os questionários respondidos, sendo 77% das respondentes mulheres e 33%, homens.

Coincidência ou não, essa distribuição aproxima-se, de certa forma, do “Perfil dos professores brasileiros”: a maioria é mulher, cuja força de trabalho no magistério predomina, principalmente em área de línguas e ciências humanas.

“ *No âmbito da Educação Básica, o Censo do Professor, realizado pelo INEP, em 1997, registra 85,7% de mulheres e 14,1% de homens entre os professores (MEC/INEP, 1999). Deve-se, mais uma vez, atentar que é no ensino fundamental que aparecem as maiores proporções de professoras, sendo que, no ensino médio, prevalecem os homens, correspondendo a dois terços do total de docentes.* ”

*Perfil dos professores brasileiros, 2004, p. 46*

“ *Em Língua Portuguesa, independentemente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria. No entanto, a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente, quanto mais avançada é a série pesquisada.* ”

*Perfil dos professores brasileiros, 2004, p. 46*

Quanto à idade, a distribuição concentrou-se em duas faixas (46% entre 46 e 60 anos e 38% entre 31 e 45 anos), resultado que, conjugado com a predominância de 54% dos docentes com tempo de experiência profissional de 11 a 20 anos, permite afirmar que os informantes não são muito jovens nem iniciantes ou recém-formados. Convém destacar, ainda, as outras porcentagens de tempo de docência: 7% com até 10 anos, 27% com 21 a 30 anos de experiência docente e 3% com mais de 31 anos.

Quanto à formação acadêmica, 4% são professores graduados, 8% especialistas, 52% mestres e 36% doutores. Pelo grande número de mestres e doutores, mostra-se uma amostra bastante reveladora de como os professores-pesquisadores lidam com o texto dissertativo e sua prática didática.

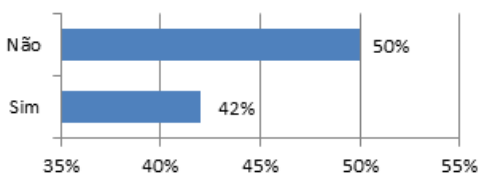
O grande número de professores titulados atuando no ensino médio deveu-se, imagino, ao fato de muitos desses informantes atuarem em instituições que tradicionalmente têm um grande número de professores titulados em seu quadro, devido ao plano de carreira e à atuação no ensino superior. É certo que essa alta titulação afasta-se da representatividade nacional de professores de ensino básico, pois sabemos que os professores mais titulados concentram-se no ensino superior. Na pesquisa citada anteriormente, não se perguntou sobre a titulação do docente, somente sobre a habilitação; no caso, ter ensino superior com licenciatura para atuar nos ensinos fundamental e médio. Sobre isso, têm-se os seguintes números: “80,3% estão habilitados para o trabalho, de acordo com o estipulado pela LDB (Lei de diretrizes e bases da educação brasileira). Dentre os pesquisados prevalecem os docentes com habilitação superior com formação pedagógica, 60,3% no ensino fundamental e 80,3% no ensino médio. (Perfil dos professores brasileiros, 2004, p.79)

Os informantes que devolveram os questionários respondidos atuam, em maioria, na rede pública de ensino. Portanto, as informações coletadas nesta amostra (19% dos professores em rede privada, 54% em rede pública e 15% dos professores atuando em ambas as redes),

apresentam distribuição similar àquela observada na pesquisa realizada pela UNESCO: “Atualmente, a maioria dos professores trabalha em escolas públicas (82,2%) e o restante afirma atuar em escolas privadas.” (Perfil dos professores brasileiros, 2004, p.83).

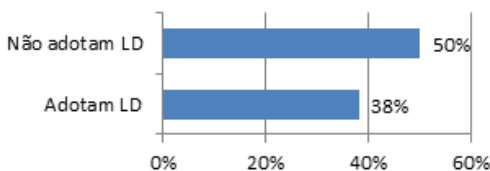
Passo, assim, a avaliar as respostas que focalizam mais precisamente a aula de redação, local que suponho relevante para a construção do exemplar, do modelo, do “esqueleto” das dissertações escolares e os materiais didáticos. Analisemos os gráficos 1, 2 e 3, a seguir apresentados.

### Horário de aula exclusivo para redação



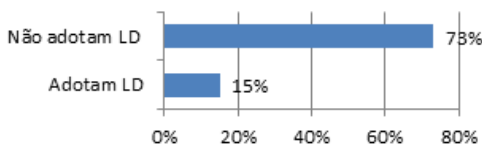
◀ Gráfico I  
Aula de redação em horário exclusivo

### Adotam livro didático de Língua Portuguesa



◀ Gráfico II  
Adoção de Livro didático nas aulas de Língua Portuguesa

### Adotam livro didático de redação

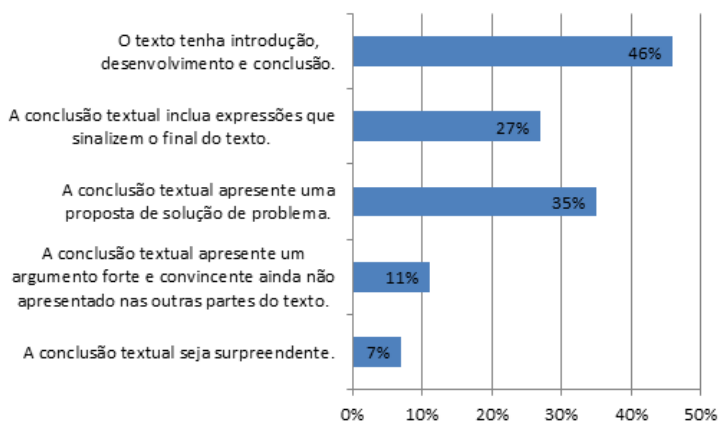


◀ Gráfico III  
Adoção de Livro didático nas aulas de Redação

As aulas de redação, de acordo com as respostas tabuladas, podem acontecer em horários próprios e exclusivos para essa atividade, ou podem integrar as aulas de Língua Portuguesa em horários específicos.

Aulas exclusivas tenderiam a ser mais focadas e mais eficazes no ensino do texto escrito, embora essa questão não tenha sido aprofundada nesta pesquisa. Quanto à adoção do livro didático, notamos uma aparente inconsistência nos resultados em face das informações divulgadas pelo governo brasileiro. Vejamos as razões: somente 38% dos professores afirmam adotar livro didático, no entanto, é sabido que o aluno de escola pública recebe o livro didático gratuitamente pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro didático de Ensino Médio). Também sabemos que o professor de escola privada normalmente adota livro didático ou apostila, quer em Língua Portuguesa, quer em Redação. Porém, ainda que os alunos tenham o LD, os professores podem não o utilizar em sala, preferindo outros materiais, usando-o apenas como apoio para exercícios, o que os faz considerar que não seja uma adoção sistemática do material.

A pergunta 11 do questionário (*Sobre o ensino de textos dissertativos dos alunos, elaborados a partir de propostas que visem à argumentação, você orienta que: - Assinale quantas alternativas achar conveniente*) versava sobre as orientações dadas pelo professor para a elaboração de textos dissertativos. No gráfico 4, somente os dados referentes à estrutura e à conclusão textual estão apresentados por serem os que centram atenção direta ao objeto de pesquisa:



◀ **Gráfico IV**  
Orientação dada pelo professor para a elaboração da conclusão de um texto dissertativo

As orientações dadas por metade dos professores de português que devolveram os questionários são vincadas na estrutura tripartida: introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso denota a importância dada à estrutura como critério para configurar uma dissertação, ecoando um modelo clássico, proposto já na retórica aristotélica.

Em relação às expressões para marcar a conclusão textual, somente um terço revelou essa orientação, o que condiz, de certa forma, com as informações obtidas com as respostas à questão de número 12, comentada logo a seguir.

Quanto à conclusão textual propriamente dita, 35% orientam os alunos a solucionarem o (suposto) problema apresentado na proposta de redação no parágrafo final do texto. Isso se refletiu também nos comentários feitos por esses respondentes em relação às duas redações apresentadas no questionário, conforme quadros 1 e 2 a seguir. A proposta da FUVEST-2010<sup>iii</sup>, adotada como ponto de partida para a redação dos textos selecionados para a avaliação desses professores-informantes, não apresentava claramente um problema a ser solucionado, tampouco havia na proposta de redação a solicitação de uma solução. Mesmo assim, alguns professores sugeriram uma proposta de intervenção ou solução do problema. Novamente, saliento que isso pode ser reflexo do que é esperado pelo Enem, grande preocupação dos professores e alunos de ensino médio. 7% dos professores disseram orientar que os alunos redijam conclusões surpreendentes e 11% orientam que seja apresentado na conclusão um argumento novo, forte e convincente. Quanto à surpresa na porção final do texto, mesmo que não seja a estratégia mais usual, é um procedimento adequado e valorizado normalmente pelo professor. Já a orientação de ser apresentado um argumento novo na conclusão é uma estratégia que contradiz o que normalmente se orienta quanto a um bom texto argumentativo.

---

<sup>iii</sup> PROPOSTA DE REDAÇÃO – FUVEST 2010

Na civilização em que se vive hoje, constroem-se imagens, as mais diversas, sobre os mais variados aspectos; constroem-se imagens, por exemplo, sobre pessoas, fatos, livros, instituições e situações.

No cotidiano, é comum substituir-se o real imediato por essas imagens.

Dentre as possibilidades de construção de imagens enumeradas acima, em negrito, escolha apenas uma, como tema de seu texto, e redija uma dissertação em prosa, lançando mão de argumentos e informações que deem consistência a seu ponto de vista.

Para proposta integral, acesse: <http://www.fuvest.br/vest2010/bestred/temared.html>.

Em relação a isso, os comentários de três respondentes são bastante ilustrativos:

“*Você, na verdade, não fez uma conclusão do texto, continuou dando exemplos.*”  
*Profa. Dra. n° 01*

“*A conclusão não faz um desfecho das ideias, mas sim continua apresentando-as.*”  
*Profa. Mestre n° 16*

“*A conclusão não é parágrafo mais indicado para desenvolver novas ideias e argumentações.*”  
*Profa. Dra. n° 18*

Esses comentários foram feitos sobre a redação n° 2, em anexo e analisada mais à frente.

Quanto à questão de número 12, específica em relação a sugestões de conectores empregados para a conclusão textual, somente sete professores formularam suas sugestões habituais, que aqui foram reorganizadas de acordo com as formas básicas de conclusão textual, já comentadas, acrescidas do tópico “solução de problema”:

1. **Expressões de retomada:** Sendo assim.... Diante do exposto... Pôde-se observar.... Assim... Diante do que foi discutido... Pelo exposto... Por tudo isso... Dessa forma...
2. **Expressões de conclusão de raciocínio lógico:** Concluindo... Portanto... Podemos concluir que.
3. **Expressões de finalização:** Por fim... Enfim...
4. **Expressões que introduzem a solução de um problema:** A proposta é que... , A sugestão é... , A solução é ... , É necessário que...

Dessa forma, minha expectativa de que a orientação do professor determinava o uso frequente de marcas de conclusão não se efetivou. O *portanto*, marcador conclusivo mais frequente nas análises, foi sugerido por somente um professor.

Conforme visto, os professores, além das estratégias básicas de conclusão textual (retomada, raciocínio lógico e finalização), provavelmente atendendo ao exigido pelo Enem, orientam seus alunos a apresentarem propostas de solução de problema no parágrafo final do texto dissertativo-argumentativo.

No questionário, foram apresentadas duas redações<sup>iv</sup>, selecionadas entre a amostra das melhores redações da FUVEST-2010, para que o professor avaliasse e comentasse o parágrafo conclusivo, redigindo um breve recado ao aluno: *“Redija, por gentileza, um recado que você escreveria ao autor do texto, caso ele fosse seu aluno, avaliando a forma como ele concluiu o texto.”* Minha intenção era avaliar se a primeira, que utilizava inúmeros marcadores de conclusão textual, seria motivo de comentários por parte dos professores e de que forma eles avaliariam uma redação que prescindia de um marcador de conclusão, caso da segunda redação apresentada a eles.

Somente três professores não responderam a essa questão, que era a que exigia leitura e releitura atentas do texto do aluno e percepção da condução do texto e da conclusão apresentada, algo que demanda um tempo maior de dedicação a essa tarefa. Sabendo que os professores, em sua maioria, têm o seu tempo já comprometido com a preparação de aulas e, dentre outras atividades, com a correção de atividades, era de se esperar que essa questão fosse a mais propensa a ser deixada em branco. Entretanto, os resultados finais negaram essa expectativa. Em contrapartida, a alta taxa de indevolução talvez também possa ser explicada por questão, dado os motivos expostos.

---

<sup>iv</sup> Segue em anexo transcritas, as duas redações selecionadas

Alguns dos comentários sobre a conclusão textual são apresentados a seguir:

<b>Comentários sobre o primeiro texto</b>
Cuidado com a acentuação, nem todas as palavras perderam o acento gráfico com a nova ortografia. Na sua conclusão não há a necessidade de utilizar "concluímos", ela está um pouco confusa, busque ser mais objetivo. (Profa Especialista nº 3)
Não há necessidade de uma conclusão tão extensa e com tantas marcas de finalização "Diante da argumentação apresentada, <b>concluímos</b> , portanto"; " <b>Em suma</b> ". Não é necessário ficar dizendo que é conclusão. (Profa. Mestre nº 4)
A conclusão parece-me bastante protocolar, ou extremamente marcada: 'Diante da argumentação apresentada, concluímos...'; 'em suma...'. A solução proposta não é exatamente original, mas aponta questões interessantes sobre a construção da imagem como fator de 'equilíbrio' e 'desequilíbrio' na sociedade, embora não esteja muito claro o que significa isso. (Prof. Mestre nº 5)
As três primeiras linhas podem ser retiradas para evitar a repetição do que já foi dito. Falta explicar como se dá o enfrentamento da vida humana pela simbologia. (Profa. Mestre nº 6)
Há um reforço não necessário de elementos de conclusão no último parágrafo. (Profa. Mestre nº 12)
Sua conclusão foi bem elaborada. Observe, no entanto, que você deveria eliminar o "portanto", pois ele ficou "excessivo" no texto. Corrija o verbo relativizar que é grafado com "Z" e não com "s" como aparece. (Profa. Mestre nº 17)
Caro aluno, Seu texto está bastante convincente e bem construído, contudo, na conclusão há alguns reparos que poderão torná-la mais coerente com o resto da redação. Em primeiro lugar, o método de "síntese", isto é, recuperar os principais argumentos de forma resumida está bem redigido. Seria conveniente, no entanto, escolher um dos elementos coesivos de início do parágrafo, pois os três (Diante da argumentação apresentada, concluímos, portanto) denotam a presença da oralidade em seu texto. Além disso, a tese apresentada foi "a simbologia foi - e ainda é - amplamente utilizada para conquista do poder". No parágrafo conclusivo aparece: "a simbologia é necessária para o enfrentamento da vida humana...". Acredito que seus argumentos fundamentam com propriedade a primeira tese, a exposta na parte introdutória, e deveria ser reafirmada na parte final. De qualquer forma, foi - e ainda é - uma alegria ler um texto tão bem redigido. Abraços e estou disposta a conversar pessoalmente, S. (Profa. Dra. nº 18)
Caro aluno, em sua conclusão, procure escolher/selecionar uma conjunção ou locução conclusiva. Repare que no último parágrafo contempla várias delas: "diante da argumentação apresentada", "concluímos", "portanto", "em suma". (Profa Mestre nº 26)
Conclusão vaga, falta clareza. (Profa. Dra. nº 19)
Elementos interessantes na conclusão mas com necessidade de melhor organização. (Profa. Dra. Nº 20)

◀ **Quadro I**  
Comentários dos professores sobre a redação 1

O seu texto é interessante, mas não há nada que justifique o final da conclusão: mas é fundamental relativizarmos esta idealização e temermos o poder das pessoas imaginadas. Você não pode concluir uma dissertação com um novo argumento, a conclusão deve ser uma síntese do que foi apresentado no texto. (Profa. Dra. N° 21)
A conclusão retoma os aspectos anteriormente abordados, porém a síntese dos argumentos pode ser aprofundada: Por que a construção imagética é hoje mais importante? (Profa. Mestre n° 23)
Sua conclusão fundamentou-se em opiniões de diferentes fontes, o que fez com que sua opinião não fosse expressa efetivamente. Ao longo do texto, as citações deveriam ter obedecido a um fio condutor guiado pela sua opinião, de forma a servirem de exemplificação e adquirirem um peso menor no texto e não determinando o desenvolvimento da dissertação. (Profa. Dra. N° 25)

Percebe-se, nesses recados, a recorrência de comentários sobre o uso excessivo das marcas de conclusão, tais como: “Na sua conclusão não há a necessidade de utilizar ‘concluímos’”; “Não há necessidade de uma conclusão tão extensa e com tantas marcas de finalização”; “A conclusão parece-me bastante protocolar, ou extremamente marcada”; “...você deveria eliminar o ‘portanto’, pois ele ficou ‘excessivo’ no texto”; “Há um reforço não necessário de elementos de conclusão no último parágrafo”. Fora isso, há algumas recomendações de maior clareza, organização ou aprofundamento das ideias apresentadas nessa parte do texto. Do total de professores, três fizeram comentários do texto na integralidade, não focando somente na conclusão.

Pelas respostas fornecidas, nossa expectativa foi contemplada, uma vez que o uso excessivo de marcas para a conclusão textual chamou a atenção do professor. Atente-se que não foi questionado por parte dos professores o uso, e sim o excesso de marcas. Considera-se, também, que não foi recomendado que o aluno retirasse as marcas na totalidade. Como essa foi uma redação considerada uma das melhores pela banca corretora da FUVEST, há de se ponderar que isso não prejudicou o desempenho do vestibulando. Há de se considerar, também, que o olhar do informante foi propositadamente fixado na conclusão do texto. Lendo o texto e avaliando-o na totalidade, talvez esse excesso de marcas conclusivas não fosse relevante para o professor corretor.

### Comentários sobre o segundo texto

Você, na verdade, não fez uma conclusão do texto, continuou dando exemplos. Deveria ter retomado a ideia central da redação com um conectivo conclusivo e, a partir daí, retomar a temática para concluir todo o desenvolvimento do texto. (Profa. Dra. N°1)

Seu texto está bem estruturado, mas sua conclusão não apresenta os elementos necessários para caracterizar uma conclusão, visto que não é feito um fechamento de texto, bem como apresentada uma proposta de solução. (Prof. Mestre n° 7)

No segundo parágrafo, o ideal seria informar quem é o pensador e a época a que se referem as citações para poder tratar, depois, do contexto de cada época. Grafia: constrói continua com acento; egípcios se escreve assim. (Profa. graduada N°2)

Você desenvolveu de forma adequada sua dissertação, embora a conclusão devesse ter sido mais clara utilizando marcadores como "Assim". (Profa. Dra. N° 25)

A conclusão não retoma a ideia inicial. Bastante confusa. (Profa. Mestre n° 4)

O texto termina como uma conclusão interessante, porque estabelece uma analogia com o estilo das personagens dos romances de costume: planas, tipificadas, ou seja, 'enquadradas' à imagem padrão. Com isso, acredito que contempla a linha argumentativa seguida desde o início pelo autor: a imagem dos personagens da história. (Prof. Mestre n° 5)

Vc sintetizou na conclusão o que desenvolveu no texto. Vc fez uma projeção futura e fechou o texto com chave de ouro. (Profa Mestre n° 6)

O texto é sóbrio. Vc revela um bom domínio do léxico e consegue plasmar muito bem uma série de formulações para caracterizar pessoas, personagens e tipos sociais. Revela, assim, algo raro hoje em dia: capacidade de formular conceitos em uma linguagem fluente e que dá conta de depreender aspectos do mundo e de suas representações. Pensar em "civilização" e "romances de costumes" como um domínio, um local, em sentido amplo, torna legítimo o emprego do relativo "onde". O ritmo da frase, na conclusão, também dá relevo à sua formulação. (Prof. Dr. N° 8)

Texto repetitivo. Conclusão dá solução ao problema (não deveria). Linguagem vaga. Maior concentração de erros de coesão. (Prof. Mestre n° 9)

O desenvolvimento do texto não está condizente com a conclusão, posto que os argumentos levantados não foram aproveitados para fechar a ideia inicial. A última frase do texto inclusive nega o parágrafo inicial, pois indica a atualidade, enquanto no parágrafo inicial o problema é localizado ao longo da história. (Profa. Dra. N° 10)

A redação está boa, porém falta apresentar uma proposta de intervenção. A conclusão não faz um desfecho das ideias, mas sim continua apresentando-as. (Profa. Mestre n° 16)

Sua conclusão foi bem elaborada. Você "amarrou" bem o seu texto!!! (Profa. Mestre n° 17)

◀ **Quadro II**  
Comentários dos professores sobre a redação 2

Caro aluno, De forma geral, seu texto procura manter coerência interna e usar adequadamente elementos coesivos, tudo isso é bastante desejável. Contudo, gostaria de apresentar algumas sugestões para seu parágrafo conclusivo. Em primeiro lugar, "vivemos em uma civilização de imagens" parece muito amplo, sujeito, portanto, à contra-argumentação. Em segundo, a tese parece alterada, uma vez que inicialmente foi apresentado que a "imagem simbólica é fator de equilíbrio", enquanto na conclusão aparece "o verdadeiro eu se perde em meio à representação". Em terceiro, a nova ideia exigiu que fosse apresentado um argumento analógico "como num romance de costume..." A conclusão não é parágrafo mais indicado para desenvolver novas ideias e argumentações. Por fim, o texto que se abre com uma pergunta (por que temos a constante necessidade de nos escondermos atrás de nossas "máscaras sociais" e, muitas vezes, divulgar uma imagem que não é nossa?), deve concluir com a resposta de forma clara e inequívoca. Sua resposta está presente, é verdade, porém em meio a outras ideias o que prejudica seu texto. Embora tenha apresentado várias sugestões, gostaria de sublinhar os acertos presentes no texto, ou seja, preocupação com a coerência e coesão. Coloco-me à disposição, caso deseje conversar sobre o texto e o comentário. Abraços S. (Profa. Dra. nº 18)

Alguns desses comentários merecem considerações.

Sobre a marca de conclusão, somente dois professores ressaltaram a falta de um conectivo conclusivo:

(i) "Deveria ter retomado a ideia central da redação com um conectivo conclusivo"

(ii) "... a conclusão [deveria] ... ter sido mais clara utilizando marcadores como 'Assim'". Ainda em relação à estrutura da porção final, houve o seguinte comentário: "sua conclusão não apresenta os elementos necessários para caracterizar uma conclusão, visto que não é feito um fechamento de texto, bem como apresentada uma proposta de solução."

Quanto à proposta de solução/intervenção, outro professor também comentou: "A redação está boa, porém falta apresentar uma proposta de intervenção." Somente um fez o comentário contrário: "Conclusão dá solução ao problema (não deveria)".

Como aludido anteriormente, três professores comentaram o fato de o vestibulando apresentar elementos novos (exemplos/argumentos) na porção dedicada à conclusão textual e avaliaram negativamente tal estratégia.

Chama a atenção, também, que os professores informantes façam avaliações tão discrepantes sobre um mesmo texto. Há tanto os que avaliam positivamente, ressaltando os acertos quanto os que, para um mesmo texto, fazem uma avaliação bem negativa. Isso reforça o fato de a avaliação textual ser bastante subjetiva. É por isso que grandes vestibulares – e agora o Enem – têm que apresentar parâmetros bastante detalhados para a correção da redação. Essa subjetividade encontrada nesta amostra também foi motivada pela questão formulada, bastante ampla. Porém, o que se verifica é que cada professor usou parâmetros diferentes e próprios de análise, o que certamente tem estreita relação com seu conhecimento e sua formação. Alguns privilegiaram o aspecto formal / linguístico, outros o informacional, outros o estilístico. Todos os que participaram desta pesquisa lecionam ou lecionaram no Ensino Médio, o que possibilita considerar essa amostragem uma célula que, em pequena proporção, possa representar o comportamento do professor de português no ensino médio.

Notei, com as respostas aos questionários, que realmente há uma certa orientação de como conduzir a conclusão de um texto dissertativo. Uma parte dos professores tem a preocupação de instrumentalizar o aluno com marcadores de conclusão e com dicas sobre estrutura e estratégias mais prestigiadas de finalizar um texto dissertativo, conforme visto na análise das respostas dadas.

Com esse questionário aplicado a professores que atuam/ atuaram no Ensino Médio lecionando Língua Portuguesa / Redação, foi possível perceber que há uma orientação de como elaborar estruturalmente um texto dissertativo e como conduzir sua conclusão.

Assim, parte dos professores orientam os alunos quanto à estrutura tripartida do texto dissertativo e ao uso de marcadores de conclusão; apresentam a porção final do texto como espaço privilegiado de apresentação da solução de um problema ou da proposta de intervenção; avaliam e corrigem os textos dos alunos levando em conta forma linguística, informatividade e coerência.

Por conceber a língua como interação, o objeto desta pesquisa centra-se em uma interação social, avaliativa, em que a produção textual é uma forma de expressar um saber acumulado em anos de ensino formal e também uma fonte de inúmeras pesquisas. De Tomasello (2003), a ideia de intencionalidade e atenção conjunta propiciou o alargamento da percepção de que o vestibulando, com a intencionalidade de produzir seu melhor texto e em um momento de atenção conjunta a seu avaliador, pode fazer uso de marcas que remetam a partes textuais específicas e esperadas.

Não há dúvida de que a escolha de redações dissertativas para a finalidade de seleção vestibular permite aprofundar o entendimento tanto da dimensão comunicativa (e toda manipulação feita pelo vestibulando para convencer a banca de seu potencial como bom redator) quanto da dimensão cognitiva, em que o vestibulando manifesta-se com o interlocutor, de acordo com sua percepção do que é o exame de vestibular, como bem argumenta Lehmann (2011) sobre as dimensões comunicativa e cognitiva. Articular essas duas dimensões mostra-se relevante para um bom desempenho em termos de nota atribuída pela banca examinadora.

Um olhar atento a redações escolares e ao papel do professor revela-nos muito sobre o ensino de língua portuguesa e de elaboração de textos. É por isso que outras pesquisas dessa natureza merecem ser feitas.

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Defendi, C. L. (2013).** "Portanto, conclui-se que": processos de conclusão em textos argumentativos. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2013-05-27, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-06052013-104720/>

**Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. (2004).** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna.

**Lehmann, C. (2011)** Gramática funcional. In: Peres de Oliveira, T. e Rosa Francisco de Souza, E. (eds) *Funcionalismo: princípios, metas e métodos*. Atas do I Simpósio Internacional de Linguística Funcional. Três Lagoas: Revista Guavira Letras. Disponível em: [http://www.christianlehmann.eu/publ/gramatica\\_funcional.pdf](http://www.christianlehmann.eu/publ/gramatica_funcional.pdf)

**Tomasello, M. (2003)** *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

# ANEXO

---

## REDAÇÃO 1:

### O poder das pessoas “imaginadas”

A construção de imagens sobre pessoas tem, como fundamento básico, a idealização do real; constroi-se um símbolo para exaltar as qualidades ou os defeitos ou, até mesmo, para inventá-los. Durante toda história, percebemos que pessoas aparecem como “heróis” ou “vilões”; a simbologia foi – e ainda é – amplamente utilizada para a conquista do poder. Hoje, na era do espetáculo, esta construção torna-se ainda mais essencial para a manutenção do sistema como ele é – ou como está.

“O símbolo é concebido como uma síntese equilibradora, por meio da qual a alma dos indivíduos oferece soluções apaziguadoras ou problemas”, acredita Gilbert Durand e, segundo um pensador, “Eu sou eu e minhas circunstâncias”. Ou seja, baseado nestas duas afirmações, percebemos que, diante do contexto de cada época, a construção de imagens das pessoas se altera com o propósito de adequar-se a um símbolo capaz de enfrentar os problemas vigentes, ou, ao menos, parecer fazê-lo.

Exemplos, a história é pródiga em nos conceder: os faraós egípcios eram Deuses na Terra; Otavio era o imperador divino; os líderes nazi-facistas, como Hitler e Mussolini, diziam-se lideranças infalíveis; Mao Tsé-tung até hoje é lembrado com o Grande Timoreiro; no Brasil, Dom Pedro I tentou criar a imagem de libertador da pátria e Getúlio Vargas a de pai dos pobres.

Hoje, nesta sociedade midiática, constroi-se a imagem dos mais diversos tipos de pessoas: políticos, jogadores de futebol – e de outros esportes, apresentadores de televisão, cantores e cantoras. Cada vez mais, os símbolos são criados e venerados; ao mesmo tempo, na busca de igualdade com estes seres idealizados, a sociedade sofre com o “desmanche de personalidade”, conceito de Milton Santos, cuja ideia central reside no fato de grande parte da população não conhecer nem reconhecer a si mesma nesta procura incansável e irreal imposta pelo sistema, caracterizada, segundo o geógrafo, como “Globalitarismo” – da fusão “globalização” e “totalitarismo”.

Diante da argumentação apresentada, concluímos, portanto, que a construção de imagens sobre pessoas já foi realizada em diversas sociedades e épocas e, hoje, parece ser ainda mais importante, não só como fator de equilíbrio, mas também de desequilíbrio. Em suma, a simbologia é necessária para o enfrentamento da vida humana, mas é fundamental relativizarmos esta idealização e temermos o poder das pessoas “imaginadas” (idealizada através de um símbolo).

## REDAÇÃO 2:

### O uso da imagem

A construção de uma imagem não é algo recente à humanidade, uma invenção dos tempos modernos mas sim algo que vem desde a Antiguidade e que preservamos até hoje. Alexandre Magno, como o conhecemos, não seria a verdadeira face de Alexandre, a representação de quem ele verdadeiramente era para seus amigos e familiares; e sim uma personificação do mito que deveria ser passado aos demais, da consagração do grande guerreiro e conquistador que ele fora. Mas porque temos a constante necessidade de nos escondermos atrás de nossas “máscaras sociais” e, muitas vezes, divulgar uma imagem que não é nossa?

“A imagem simbólica é sempre um fator de equilíbrio”. Esta frase de Gilbert Durand expressa uma das finalidades de se construir uma imagem. Através desta, mantemos um equilíbrio entre quem verdadeiramente somos e quem deveríamos ser. Esta necessidade de nos camuflarmos, de omitirmos certos fatores de nossa personalidade, provém do desejo de sermos aceitos na sociedade, conseguindo, desta maneira, uma integração em diversos grupos. Um papa, ao assumir seu novo cargo, deixa para trás elementos de sua antiga vida e adota nova postura, condizente com sua atual realidade. Isto é consagrado através da escolha do nome de um antecessor, cujos feitos e a postura mais o agradam, e com o qual será conhecido a partir daquele momento. Esta fusão entre passado e presente, mantendo um equilíbrio, denota bem o conceito de imagem difundido na atualidade.

A partir de determinada imagem adotada por um indivíduo, este pode conseguir poder, ascensão social e “status”. Na realidade é isto o que a imagem representa; não a demonstração de um ser mas sim a personificação de uma ideia, e quem possuir uma boa imagem tem a chance de se transformar em lenda, mito. No âmago de cada ser isto é o que todos almejam: deixar sua marca no mundo, o sinal de sua passagem. Afinal, é para isso que servem os filhos, as teorias e as descobertas batizadas com o nome de seus inventores e tantas outras coisas; todos querem gravar sua imagem.

Vivemos em uma civilização de imagens, onde o “verdadeiro eu” se perde em meio à representação do todo; quase como num romance de costumes, onde nós somos as personagens planas, tipificadas, cada qual exercendo seu papel na trama. A realidade que presenciamos é esta, e isto não é algo novo e não mudará tão cedo. A construção de imagens é necessária à atual sobrevivência e assim cada um trilha sua história, procurando se destacar em meio à multidão.





*Isabel Sebastião*

Centro de Língua da Universidade Nova de Lisboa

---

# **COESÃO E COERÊNCIA DISCURSIVO-TEXTUAL: A RELAÇÃO ENTRE A FORMA E O CONTEÚDO EPISTOLAR**



isabel.sebastiao@hotmail.com

# RESUMO

---

“

*O ensino da escrita é um tarefa difícil uma vez que a produção de um texto envolve diversas componentes estruturadoras que se (inter)relacionam, resultando no produto final. Exige, portanto, um ensino programado de modo a desenvolver as competências textuais e discursivas dos aprendentes de forma a que fiquem habilitados a compreender e a produzir textos/discursos coerentes e adequados às distintas situações em se possam encontrar inseridos socialmente.*

*A noção de texto compreende uma organização do seu conteúdo referencial apresentando “mecanismos de textualização” (Beaugrand & Dressler, 2005) e “mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (Bronckart: 2003, 71). A coesão funciona como fator de “compactação” da superfície textual (Halliday & Hasan, 1976), tornando o texto eficaz e facilitando, assim, a tarefa do interlocutor (Fonseca, 1988). A coerência não está presente apenas no texto, mas sim na continuidade de sentidos desvelados e criados na mente do interlocutor. De tal modo, que quando o texto não contempla as “informações” necessárias ao interlocutor, ele tem autonomia suficiente para ativar os tais sentidos armazenados, frutos do seu próprio conhecimento do mundo e das suas experiências, e fazer aquilo a que Beaugrande & Dressler chamam “inferências” (processo inferencial) que enriquecem o texto.*

*Com base nestes dois conceitos da organização textual, pretende-se, discutir e refletir sobre a forma como alunos do ensino básico gerem a coesão e a coerência discursivo textuais no género epistolar, procurando perceber o que lhes falta para um bom desempenho do domínio da escrita epistolar.*

”

---

**Palavras-chave:** Coesão, coerência, produção textual.

1.



# O ENSINO DA ESCRITA

O ensino da escrita é um campo de difíceis contornos uma vez que a produção de um texto envolve diversas componentes estruturadoras que se (inter)relacionam, resultando no produto final. Exige, portanto, um ensino programado e sistemático no sentido de desenvolver as competências textuais e discursivas dos aprendentes que os habilitem a compreender e a produzir textos/discursos coerentes e adequados às distintas situações em se possam encontrar inseridos socialmente.

O texto, resultado de uma atividade de escrita, é uma ocorrência comunicativa que cumpre sete «parâmetros de textualidade», “cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (Bronckart, 2003: 71). Um texto é uma noção (estritamente) linguística, uma sequência organizada de frases, aplicada “a toda e qualquer produção da linguagem situada, oral ou escrita”, nas palavras de Bronckart (2003: 71), e, por isso, texto é “toda a unidade de produção da linguagem” (Bronckart, 1999: 75). O texto serve como uma unidade comunicativa global, uma ação de linguagem que é atribuída a um agente, seja em termos individuais ou coletivos.

A noção de texto compreende uma organização do seu conteúdo referencial apresentando “mecanismos de

textualização” (Beaugrande & Dressler, 2005). Para estes autores, o conceito de texto aplica-se a uma ocorrência comunicativa que deve cumprir sete normas ou critérios que designam por *textualidade* e que funcionam como princípios constitutivos da comunicação social (Beaugrande & Dressler, 2005: 35): dois deles são centrados no texto – coesão e a coerência –, outros dois são centrados na atitude dos interlocutores – intencionalidade, aceitabilidade –, e os restantes três estão relacionados com a ancoragem do texto na situação – situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

As normas de textualidade não funcionam de forma estanque, são interdependentes, o que faz com que o nível de coesão se possa moldar em relação às restantes normas de textualidade. A coerência não está presente apenas no texto, mas sim na continuidade de sentidos desvelados e criados na mente do interlocutor. De tal modo, que, quando o texto não contempla as “informações” necessárias ao interlocutor, ele tem autonomia suficiente para ativar os tais sentidos armazenados, frutos do seu próprio conhecimento do mundo e das suas experiências, e fazer aquilo a que Beaugrande & Dressler chamam “inferências” (processo inferencial) que enriquecem o texto.

2.



# COESÃO E COERÊNCIA

A coesão funciona como fator de “compactação” da superfície textual (Halliday & Hasan, 1976), tornando o texto eficaz e facilitando, assim, a tarefa do interlocutor (Fonseca, 1988). É considerado o conceito definidor de texto, segundo Halliday e Hassan (1976: 1), uma vez que com ela se explicitam as relações de significado que ocorrem dentro do texto. Essas relações semânticas entre os constituintes manifestam-se através de dependências gramaticais e lexicais, como afirmam os próprios autores: “Where the interpretation of any item in the discourse requires reference to some other item in the discourse, there is cohesion” (1976: 11).

Este parâmetro que define a textualidade, também definido por Halliday & Hassan (1976), numa perspectiva mais restrita, é uma componente essencial da textura do texto (1976: 2). A sua função é a de revelar/mostrar as relações de continuidade entre as suas diferentes partes:

“ *Cohesion expresses the continuity that exists between one part of the text and another. It is important to stress that continuity is not the whole of texture (...) But the continuity adds a further element that must be present in order for the discourse to come to life as text.*

*Halliday & Hasan, 1976: 299*

mas também a de funcionar como uma unidade em relação ao meio em que o texto se insere, pois o texto é composto por duas vertentes; a textura interna refere-se à organização sequencial intrínseca do texto e à sua estrutura sintagmática inerente, enquanto a textura externa diz respeito aos fatores externos que determinam as escolhas linguísticas do falante ou escrevente, como são os fatores relacionados com a natureza do destinatário, o meio de comunicação, o objetivo da comunicação, entre outros. É, assim, vista como uma propriedade textual em que as sequências oracionais que constituem a superfície textual estão (inter)relacionadas através de relações léxico-gramaticais que se organizam superficial e linearmente no texto, reconhecível na sua superfície através

de recursos semânticos. As relações que se estabelecem são de repetição, repetição parcial, paráfrase, anáfora, catáfora, elisão. É a necessidade de encadear sequencialmente (Duarte, 2003: 89), de forma lógica, que faz com que estas relações léxico gramaticais organizem o texto num todo e, deste modo, permitam construir um sentido global, conectando as diferentes partes constitutivas do texto, portanto, coesivo. Se por um lado o texto tem de estar coeso, coerente em si próprio, também têm de o estar no contexto em que está inserido. Neste sentido, Halliday e Hassan observam que

“ *A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive.* ”

*Halliday e Hassan, 1976: 23*

Ou seja, consideram que um texto tem de ser, por um lado, coerente com o contexto e, por outro, coerente em si mesmo, portanto, coesivo.

Beaugrande & Dressler descrevem esta norma de textualidade como aquela que é responsável pelo estabelecimento de inter-relação (interacção) entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento do mundo que os interlocutores detêm armazenados na sua memória:

“ *La coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto* ”

*Beaugrande & Dressler, 2005: 37*

Pode-se, afirmar, assim, que a coerência não está presente apenas no texto, mas sim na continuidade de sentidos desvelados e criados na mente do interlocutor.

De tal modo, que quando o texto não contempla as “informações” necessárias ao interlocutor, ele tem autonomia suficiente para ativar os tais sentidos armazenados, frutos do seu próprio conhecimento do mundo e das suas experiências, e fazer aquilo a que Beaugrande & Dressler chamam “inferências” (processo inferencial) que enriquecem o texto: “Esta operación de enriquecimiento del mundo textual mediante la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el receptor se denomina hacer inferencias.” (Beaugrande & Dressler, 2005: 40).

Coesão e coerência são dois conceitos que aparecem intimamente relacionados. Enquanto a coesão pode representar o esforço que o emissor faz relativamente à elaboração do texto com a preocupação de fornecer pistas que conduzam o recetor na compreensão do mesmo, a coerência nasce deste último processo. Ou seja, o recetor interpreta aquilo que o emissor lhe permite interpretar.

Partindo destes dois conceitos da organização textual, pretende-se discutir e refletir sobre a forma como alunos do ensino básico gerem a coesão e a coerência discursivo-textuais, procurando perceber o seu desempenho no domínio da escrita, no caso específico do género epistolar.



**3.**



**GÉNERO EPISTOLAR:  
COMUNICAÇÃO  
ASSÍNCRONA**

A carta obedece a específicas normas de estrutura. Todos os elementos que a constituem são importantes e necessários, desempenham uma função que interfere na sua construção formal, na construção do seu sentido e na sua compreensão, e, por isso, conseqüentemente, na coesão e coerência discursivo textuais.

A assincronia, característica da comunicação epistolar, exige a definição e apresentação das coordenadas espaciais e temporais de forma a que o interlocutor possa, de algum modo, (re)criar o contexto de produção e assim integrar-se o mais possível no ato comunicativo em que está implicado uma vez que essa partilha entre os participantes não é simultânea. Assim, para tornar a comunicação efetiva é necessário proceder-se à contextualização espacial, a par da temporal, do enunciado.

Esses elementos são, geralmente, comuns a todo o género, mas vão, ao mesmo tempo, recebendo uma espécie de formatação que vai contribuir para que o género se revista de uma determinada especificidade, dando origem aos diversos sub-géneros.

Vamos observar a importância da realização e da compreensão da expressão espaço-temporal na escrita de uma carta e as implicações que tem no decorrer do corpo do texto.

Expressar a noção de tempo significa localizar um acontecimento sobre um eixo – o antes e o depois – relativamente a uma referência temporal – o agora determinado pelo sujeito, marcado no texto pela expressão espaço-temporal. As noções de espaço e de tempo estão ligadas entre si. O tempo associa-se ao espaço na concretização da enunciação. A diferença entre estas duas noções reside no facto de que se consegue apontar, indicar no próprio espaço, enquanto que no tempo apenas se localizam situações ou acontecimentos relativamente a um marco referencial subjetivo: o momento da enunciação.

No caso do discurso epistolar, é necessário ter em conta que o texto é, só por si, à partida, datado e localizado pela presença da expressão de localização espaço-temporal, vulgarmente conhecida por data, elemento da estrutura do género e que, assim, enquadra, contextualiza e determina a utilização de todas as restantes referências temporais e espaciais ao longo de todo o corpo da interação. Tomando como ponto de referência o “agora” e o “aqui” do momento da enunciação (expresso no início da carta), o locutor deverá utilizar expressões que localizem temporalmente os factos descritos ao longo do corpo da interação, contribuindo para a construção da coesão e coerência do discurso construído. Segundo Fonseca a aquisição da noção de tempo faz-se de forma complexa numa relação com o espaço:

“ *Da apreensão do movimento exterior deriva a noção de tempo físico. Da apreensão do movimento interior deriva a noção de tempo psicológico. Mas estas noções de tempo só se convertem num tempo humano – tempo intersubjetivo, tempo linguístico – pela intervenção do momento (de enunciação). É o eu – alargado ao tu numa relação comunicativa reversível – o irredutível marco de referência em relação ao qual se arquitecta uma frágil (e ao mesmo tempo férrea) possibilidade de construir intersubjectivamente uma noção de tempo cujo carácter efémero o homem tenta iludir concebendo-a metaforicamente em termos espaciais, uma vez que o espaço é uma dimensão mais tangível e dominável.*

Fonseca, 1992: 169

O tempo está dependente do *eu* e da relação que este constrói com o *tu*. A relação epistolar apresenta uma interatividade constitutiva (Maingueneau, 1997; Menéndez, 2006) de onde resultam todas as coordenadas temporais e espaciais.

Os diferentes traços marcantes dos géneros podem agrupar-se em distintas dimensões.

Aquele de que nos vamos ocupar será o da análise da superfície discursiva do género textual carta. Para tal, e por não ser objetivo deste trabalho, aqui e agora, realizar uma análise que contemple todas as vertentes contidas no género, optámos por seguir, em parte, o esquema de Seara (2008) e apenas analisar, a nível da superfície discursiva, o cumprimento, por parte dos alunos, das características estruturais mínimas do género textual carta, que a autora denomina de rotinas verbais (*ib.*, 2008: 127), que têm dupla natureza: por um lado, essas rotinas têm uma formulação fortemente estereotipada; por outro, têm uma função, sobretudo, relacional, decorrendo do seu carácter repetitivo o esvaziamento do conteúdo (*ib.*, 2008: 128).

A análise partirá das expressões de abertura para, em seguida, serem relacionadas com o corpo do texto. No que respeita à expressão de abertura de localização espacial e temporal pode aparecer numa posição anteposta ou posposta, e que nos fornecem informações sobre o local e o momento, responsabilizando o enunciador pelo ato comunicativo num determinado contexto. Desta fazem parte o *incipit* formado por formas canónicas de abertura, e no que respeita à carta familiar o grau de informalidade permite uma maior liberdade dos usos.

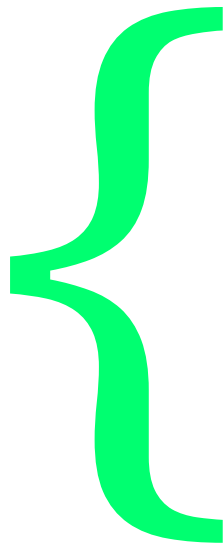


4.



# OS TEXTOS DOS ALUNOS

Os textos que constituem o objeto de análise fazem parte de uma investigação mais ampla que pretende analisar a competência que os alunos adquirem, ao longo do ensino básico português, relativamente ao domínio discursivo-textual do género epistolar.



# 4.1

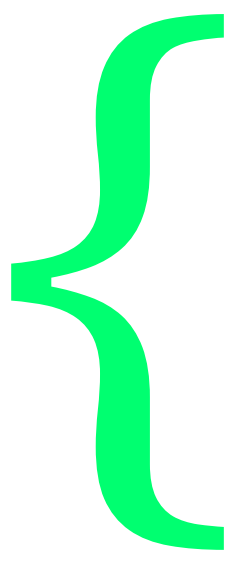
## Realizações da expressão espácio-temporal

<i>Faro, 17 de Junho de 2008</i>
<i>2008-06-17</i>
<i>Terça-feira, dia 3 de Maio de 2008</i>
<i>Local: Brasil</i>
<i>Portugal 21/05/2008</i>
<i>Alentejo, 1 de Janeiro de 2009</i>
<i>Ø</i>

As expressões apresentadas em cima constituem exemplos da forma como os alunos resolveram realizar a expressão de localização espaço-temporal nas cartas que escreveram.

Os alunos optaram pelo registo da expressão espaço-temporal na sua formulação mais padronizada e em variações da mesma, que se apresentam de todas as espécies: sem indicação do lugar; substituição do lugar pela indicação do dia da semana; data por extenso e data numérica; sem indicação do ano; indicações vagas de referência ao espaço como seja o país (Portugal, México, Brasil) ou a província (Alentejo) e aqueles que não a realizam. Da leitura dos exemplos, pode-se concluir-se que os alunos revelam ter uma noção da existência da expressão verbal de especificação espaço temporal. No entanto, a maior parte dos alunos oscila na sua concretização que às vezes é vaga, ou seja, os alunos parecem saber que ela existe, mas não lhe reconhecem (ou compreendem a sua) importância devida, ao ponto de a formularem adequadamente e, conseqüentemente, de perceberem a sua pertinência e o seu contributo para a construção da coerência do texto: memorizaram e automatizaram o uso da fórmula sem interiorizar a sua função no género epistolar.

Avancemos para o texto para mostrar como esta expressão verbal se vai relacionar com o corpo da carta.



# 4.2

## Localização espácio-temporal e corpo do texto

Verifica-se que o uso do presente ficou reservado não só às ações que o sujeito desenvolve no momento da produção interativa como também às que pretende desenvolver num futuro próximo, aquelas que tem a certeza de vir a realizar. Assim, encontra-se o presente com o valor de facto atual, no momento em que escreve, e para marcar uma ação/facto a realizar num futuro muito próximo.

<i>Estou a escrever-te para te dizer ... (M1D3)</i>
---

<i>Quero-te pedir alguns favores. (F4D11)</i>
---

Mas também se encontram utilizações como

<i>Vai ser muito divertido. (F1B1)</i>
--

Neste último exemplo, que ocorre com bastante frequência, verifica-se que o presente transmite a ideia de posterioridade relativamente ao momento da enunciação, o aluno recorre a uma estrutura que é expressa por uma perífrase verbal em que o verbo *ir* está associado ao verbo principal no infinitivo [*ir + infinitivo*]. Esta estrutura atribui ao complexo verbal um valor de certeza sobre a ação que está por se realizar, anulando qualquer ambiguidade que possa existir sobre a realização da ação/acontecimento a que se refere, mesmo que essa ação/acontecimento se coloque num momento posterior ao da enunciação. O uso do presente, seja com valor atual seja com valor futuro, parece estar ancorado a sequências narrativas e descritivas, uma vez que enuncia ações ou enumera ações. O futuro também é utilizado mas por uma minoria de alunos, há uma preferência pela estrutura anterior, (talvez) por ser mais oral.

Associados à teia temporal estão os espaços correspondentes. Observe-se, agora, algumas referências ao espaço, começando por verbos deícticos como *ir* e *vir* que refletem a representação espacial de movimento em função do ponto de partida que é o *eu*, gestor das

coordenadas enunciativas, na prefiguração de um percurso relativamente à instância do *tu*.

Sabes, <i>vou</i> ter contigo ao Brasil. (M1D5)
É que eu daqui a poucos dias vou ao Brasil visitar-te! (M9A5)
... e no meu carro podes vir comigo a Brasília. (F1B1)
Vou com a minha mulher, nós fazemos 4 anos de casados, e ela quis vir ao Brasil e como sei que tú tens aí casa decidi pedir-te a ti. (F6B23)

Em alguns dos textos, a *origo* desta situação comunicativa fica comprometida, através do uso destes verbos. Da leitura dos exemplos ilustrativos, verifica-se que os alunos usaram *vir* por *ir*. Ambos os verbos são deícticos, expressam movimento e representam distância em relação aos interlocutores. Se a situação é a de o locutor se deslocar para o espaço do interlocutor o verbo *vir* nunca poderá ser utilizado, uma vez que transforma radicalmente a situação enunciativa proposta: o *eu* possui um *locus* de referência com o qual o verbo *vir* entra em incoerência, ou seja, relativamente a esta situação concreta, o *eu* só suporta o verbo *ir* e o *tu*, o verbo *vir*. Os alunos não perdem de vista a noção de distância, confundem, no entanto, a noção de (direção do) movimento. Parece existir uma certa confusão, por parte de alguns alunos, relativamente ao significado destes verbos. Curioso é que tal (ainda) se verifique no ano terminal do ensino básico, 9.º ano. A característica de assincronia do conceito de comunicação epistolar necessita destes operadores semânticos, daí a importância da sua adequada utilização na construção da coerência discursiva.

Vejamos, agora, alguns exemplos da relação entre o tempo e o espaço.

É hoje que eu vou ao Brasil quero conhecer a tua família... (M1D2)
Eu vo prá e no dia 24 de Maio que é o dia da criança. (M1D7)
Estou com saudades tuas, vou visitarte amanhã, não te esqueças que vou aí, a esse maravilhoso país de prais quentes, de Verão ... Amanhã logo nos vemos, adeus. (M1D9)
Nesta quarta-feira voute vizitar. E presiso que venhas com migo a e no Brasil a praia. (...) Se poderes manda uma carta a dizer que sim. (M1D14)

Relativamente a estes exemplos, cumpre dizer que os alunos escrevem os seus textos esquecendo por completo que o género epistolar é datado e localizado, ou seja, a realização da fórmula espaço-temporal determina que o corpo da interação esteja em consonância com a especificação da estrutura formal e do conteúdo. Estes excertos, apenas alguns exemplos, revelam que para os alunos a data que enceta o texto não tem qualquer implicação na construção da coesão textual. Os alunos escrevem uma carta para enviar para o Brasil e na mesma afirmam que a sua partida é nesse dia ou que se poderão encontrar, no Brasil com o *tu*, no dia seguinte, ou dias depois. É caso para perguntar: que sentido faz, então, escrever uma carta se se vai lá chegar antes da mesma? Outros alunos atribuem algum tempo para cumprir a distância que separa os dois países, no entanto, esse tempo revela-se insuficiente relativamente àquele que a carta necessita para chegar ao seu destino, uma vez que, por exemplo, datam as suas cartas de 21 de maio e dizem que chegam no dia 24 de maio. Dentro deste grupo, alguns chegam mesmo a esperar uma resposta quando anunciam a partida para dois/três dias depois do envio da missiva. É, novamente, caso para perguntar: não terão a noção da distância que existe entre os dois países ou não terão noção do tempo necessário

que a carta leva a percorrer essa distância? (apenas a título de curiosidade, é conteúdo programático do 4.º ano de escolaridade a noção do espaço geográfico relativamente à localização de Portugal no mundo e países lusófonos).

Curiosamente, observe-se este exemplo, em que outros aspetos podem ser associados à dimensão temporal: “Já perdi a conta aos anos que não vou aí à tua casa, nem ao certo onde aponte a tua morada, por isso, agradecia que me enviasses o quanto antes pois a viagem é já no final do mês [...] Estarei aí no dia 29.” (M9A12). A carta de onde se extraiu este excerto não se encontra datada, por isso, a data que é apresentada no final do excerto não tem qualquer referente. Mas o exemplo é interessante também por outro motivo: o da morada. Este exemplo aparece em muitos textos. Como é que um aluno se assume emissor de uma carta, dirigindo-se a outro, enviando informações, mas solicita o envio da morada desse destinatário, a quem se dirige, porque não sabe onde a guardou? Mais ainda, tem pressa porque a viagem é no final do mês... Este aspeto não está diretamente associado à gestão espaço-temporal relativamente ao momento da enunciação, mas sim ao conhecimento que os alunos revelam do mundo, criando uma rutura na coerência espaço-temporal.

# CONCLUSÕES

---



No caso do discurso epistolar, as referências espaciais e temporais, demarcadas formalmente na mancha gráfica do texto, tornam-se importantes, uma vez que locutor e interlocutor não partilham o mesmo espaço nem o mesmo tempo. Ou seja, na situação de comunicação em diferido o não domínio destas referências tem consequências sobre a eficácia do ato comunicativo. Veja-se: a nível temporal, o agora do eu é o depois do tu, tal como o agora do tu se transforma no antes do eu; ou, no que se refere à coordenada temporal, o aqui do eu é o aí do tu. Esta “flexibilidade” temporal e espacial exige do aluno uma capacidade de manobra de forma a que o discurso construído não perca a sua intencionalidade comunicativa e competência lógico concetual.

No que respeita aos conhecimentos dos alunos, pode-se depreender que este é um constituinte da estrutura formal da carta que não está devidamente interiorizado. Os alunos revelam não ter noção da relação intrínseca entre o espaço e o tempo e as respetivas funções como elementos da carta; ainda não se aperceberam de que “a distância que separa destinador e destinatário [se] torna uma modalidade de organização textual.” (Seara, 2006: 283), elemento importante no que se refere à construção do quadro referencial do texto, não lhe atribuindo importância ao seu significado na totalidade do sentido discursivo. Os aspetos formais (rotinas) são determinantes na construção do conteúdo discursivo (sentido). Estas informações espaço-temporais são balizas para a compreensão, por parte do destinatário, de todo o texto, pois os acontecimentos mencionados ao longo do mesmo têm-las-ão como ponto de referência para as informações que encetam o ato escrito interativo, fornecendo ao leitor o “enquadramento institucional associado ao género de discurso.” (Maingueneau, 1997: 27).

Mediante tais exemplos, podemos ainda supor que se esta dificuldade se verifica neste género, provavelmente, verificar-se-á, igualmente, noutra género em que os fatores tempo e espaço são concorrentes à construção e compreensão da tessitura textual.

Relativamente a estes exemplos, e outros semelhantes que surgem nos textos, lembre-se que a coerência do discurso deve revelar princípios gerais que presidem ao conhecimento do mundo e ao exercício do pensamento, de que decorrerá uma não rutura do mundo recriado, nos produtos verbais, com o(s) mundo(s) que se oferecem à ordenação e representação intelectivas por parte dos falantes enquanto seres inteligentes. O conhecimento do mundo concorre para a coerência discursivo-textual, como lembra J. Fonseca.

o mundo textual será coerente, se os factos, os acontecimentos, as situações... recriados no Texto se interligam à imagem e semelhança do que ocorre no mundo «real», cognitivamente ordenado pelos falantes enquanto seres inteligentes, ou num «mundo possível», imediata ou derivadamente acessível na base dos mesmos princípios de construção do conhecimento e do exercício do pensamento. (J. Fonseca, 1988: 10)



# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (2005 (1981)).** *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

**Bronckart, J.P. (2003).** *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: Educ.

**Duarte, I. (2003).** “Aspectos linguísticos da organização textual”. M. Mira Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 85-123.

**Fonseca, F. I. (1992).** *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.

**Fonseca, J. (1988).** Coerência do Texto. *Revista da Faculdade de Letras/Língua e Literaturas*, 5, pp. 7-18.

**Halliday, M. A. K., & Hasan, R., (1976).** *Cohesion in English*. Londres: Longman.

**Mainqueneau, D. (1997).** *Os Termos Chave da Análise do Discurso*. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva.

**Menéndez, Fernanda (2006).** “Algumas funções da modalização nos textos de divulgação científica”. M. A. Marques et al. (org.) *Processos Discursivos da Modalização. Actas do III Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Letras e Ciências Humanas, pp. 163-171.

**Seara, I. (2006).** *Da epístola à mensagem electrónica: metamorfoses das rotinas verbais*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

**Seara, I. (2008).** “A palavra nómada. Contributos para o estudo do género epistolar.”. *Estudos Linguísticos*. Lisboa: Colibri, pp. 121-144.



*Filomena Viegas*

Associação de Professores de Português

---

# A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português



secretaria@app.pt

# RESUMO

---

“

*O conhecimento explícito da língua é uma questão central na didática do Português, enquanto competência nuclear a ser desenvolvida como objeto de estudo em si mesmo e como instrumento ao serviço das competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral e no modo escrito.*

*Neste artigo, procura-se contribuir para a reflexão sobre a importância de ensinar explicitamente a gramática, dando-se relevância ao paralelo entre jogo e língua, regras de um jogo e regras da gramática.*

*Tem-se como horizonte de partida o trabalho direto com os alunos em sala de aula, a prática de formação de professores de português, envolvendo a transposição didática de termos e conceitos linguísticos, o apoio direto aos professores, para esclarecimento de dúvidas de carácter científico e pedagógico no domínio do conhecimento explícito da língua, no espaço eletrónico GramÁTICA.pt, da DGIDC-ME, e os dados da investigação sobre a importância de trabalhar explicitamente a gramática, partindo do conhecimento implícito que os alunos têm da sua língua. Pretende-se contribuir para um horizonte de chegada onde os pressupostos teóricos e as opções metodológicas de que se parte possam ser encarados, na sua globalidade, como capazes de trazer algumas aportações à didática do português. O texto está organizado em três secções. Na secção 1, procede-se a um breve enquadramento curricular do trabalho desenvolvido. Na secção 2, apresenta-se uma síntese dos pressupostos teóricos e opções metodológicas. Na secção 3, envereda-se por uma orientação mais prática, por meio da apresentação de três casos de ensino explícito da gramática.*

”

---

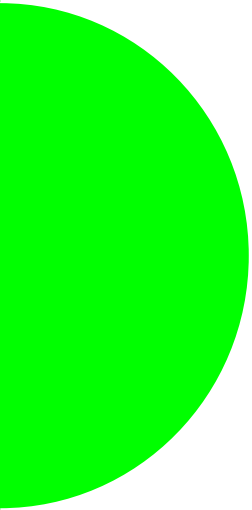
**Palavras-chave:** Didática; gramática; jogo e língua

# INTRODUÇÃO

---

Neste artigo, a gramática é abordada com o foco na semântica e na linguística textual, no pressuposto de que o seu ensino se pode revelar atraente, ao cativar-nos, enquanto professores de Português, para um trabalho que envolve o entendimento da língua como um jogo, um jogo de múltiplas ligações entre o pensamento, a realidade e a gramática da língua. A gramática ajuda-nos a processar a informação e permite-nos organizar a matéria discursiva, sob a forma de texto, de sequência de enunciados, na situação de locutores, mesmo que a enunciação se processe numa relação não dialógica. O ensino da gramática pode dar origem a uma aprendizagem fascinante, se desenvolvermos atividades que possam funcionar como bons desafios para os alunos, explorando o paralelo entre cumprimento das regras de um jogo e regras da gramática, procurando partir de questões pertinentes sobre a língua que impliquem os alunos em atividades de descoberta guiada, no modo oral e no modo escrito.

1.



# **ENQUADRAMENTO CURRICULAR**

O trabalho desenvolvido ao longo de mais de dez anos, onde se contextualizam os casos de ensino da gramática apresentados na secção 3, tem o seu enquadramento curricular em cinco documentos oficiais, os *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (1991), o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001), (CNEB), em associação com o documento a que se reporta, *Língua Materna na Educação Básica- competências nucleares e níveis de desempenho* (Sim-Sim, I. et al. 1997), (LMEB), o *Dicionário Terminológico* (DT)<sup>1</sup>, e os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, C. (Coord), 2009), (PPEB). Note-se que atualmente os documentos normativos em vigor, que suportam e apoiam a construção do discurso pedagógico dos professores de Português, são os Programas de 1991 e de 2009 e ainda as Metas Curriculares, homologadas em 2012. O conflito entre os três documentos tem sido evidenciado, mas deter-me-ei apenas sobre os Programas de 1991 e o PPEB. Ambos os textos se orientam por princípios estruturantes com assinaláveis diferenças, no que respeita o ensino da gramática. O PPEB considera a gramática, referida como Conhecimento Explícito da Língua, enquanto competência a ser desenvolvida autonomamente, com o mesmo estatuto das restantes competências; os Programas de 1991 atribuem ao estudo da gramática – referido como “Funcionamento da Língua” - um lugar periférico, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito sempre em contexto. Este estatuto periférico do “Funcionamento da Língua” é até evidente na própria organização do documento, que não reserva conteúdos para

---

<sup>1</sup> Versão revista da TLEBS, concluída em janeiro de 2008.

a descrição gramatical, mas apenas “níveis e processos de operacionalização”, ao contrário do que se faz com as restantes competências, (Costa *et al.*, 2011:7).

O domínio da gramática tem sido uma área fortemente deficitária no ensino do português, enquanto língua de escolarização, e o conhecimento explícito da língua só foi definido no ensino básico como competência específica no CNEB<sup>2</sup> e no PPEB. Ainda que o ensino da gramática seja objeto de trabalho autónomo, não tem sido objeto de abordagem aprofundada, articulada e sistemática, na didática das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português.

Os dados de um estudo recente, onde se prova a precariedade do conhecimento de gramática à saída do ensino secundário, mostram que a gramática “não tem sido ensinada ou (...) não tem sido ensinada de forma a possibilitar uma aprendizagem efetiva”, (Costa, 2007). A partir da análise dos mesmos dados, o autor conclui que o facto de a gramática ser muitas vezes tratada como “compartimento estanque”, tem prejudicado o seu ensino e a aplicabilidade do seu conhecimento e das “suas potencialidades para um bom domínio do português oral e escrito”. No trabalho desenvolvido e configurado pelos três casos apresentados na secção 3, cujos destinatários são alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, privilegiaram-se as orientações didáticas dos dois documentos que seguem princípios estruturantes comuns, o LMEB e o PPEB.

Ambos assumem o *Conhecimento Explícito da Língua* enquanto competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal, (Costa *et al.*, 2011).

---

<sup>2</sup> No CNEB, esta competência tem a designação de *Conhecimento explícito*.

2.



**PRESSUPOSTOS  
TEÓRICOS E OPÇÕES  
METODOLÓGICAS**

Na perspectiva do pluralismo epistemológico em que o trabalho aqui apresentado se posiciona, os conteúdos de gramática desenvolvidos nos casos de ensino explícito da gramática, que são a matéria da secção 3 do texto, foram abordados no âmbito de uma relação privilegiada da linguística com a didática do português. No que respeita a vertente linguística, foi colocado o foco em questões de referência nominal que têm sido objeto de descrição e explicação teóricas, fundamentalmente nos domínios da semântica e da linguística textual. No campo da didática do português, foi dada relevância à transposição didática de termos e conceitos abrangidos pelas mesmas questões linguísticas, bem como ao entendimento de que a gramática deverá ser objeto de ensino e aprendizagem explícitos, envolvendo um trabalho que implica a articulação de diferentes planos da intervenção pedagógica, com eventual recurso a laboratórios gramaticais.

Na metodologia adotada, a linguística tem o papel de instrumento da didática da língua. Esta opção metodológica fundamenta-se em Casteleiro (1989) e Fonseca (1994), cujas reflexões merecem particular destaque. Em 1989, Malaca Casteleiro chamava a atenção para o facto de a linguística não estar a ser utilizada pelos professores como um instrumento que lhes poderia servir para melhor fazerem compreender aos alunos o funcionamento e a organização da língua.

“ *No ensino da língua portuguesa, a Linguística tem sido largamente utilizada como mero formalismo que em quase nada satisfaz aos objectivos da disciplina de Língua Portuguesa. Ou a Linguística contribui para a consecução de tais objectivos ou então ela revelar-se-á inútil como suporte da aula de português.*

Casteleiro, 1989: 61

”

Na mesma linha de pensamento, Fernanda Irene Fonseca sublinhava, em 1994, que o diálogo entre a linguística e a didática de línguas exigia da didática a assunção de uma distância crítica em relação aos contributos da linguística.

“ Quando a actuação pedagógica (...) abdica da sua natureza de intervenção social para se limitar a ser um simples eco das práticas sociais correntes ou quando não assume a sua especificidade e posicionamento crítico e se fica por uma transposição linear da perspectiva descritivo-explicativa das teorias, sofre imediatamente a sanção do desprestígio inerente a uma inapelável condenação por negligência e ineficácia.

Fonseca, 1994:149-150

Os documentos oficiais que podem enquadrar a prática dos professores espelham, em maior ou menor grau, este diálogo possível entre a linguística e a didática, como acontece com o documento publicado em 1997, *Língua Materna na Educação Básica- competências nucleares e níveis de desempenho* (Sim-Sim, I. et al.) (LMEB), que viria a ser o documento fundador das competências específicas de Língua Portuguesa do CNEB, e como acontece, de forma mais explícita, no PPEB. Os Programas de Língua Portuguesa de 1991 não fazem chegar aos professores, no que respeita o estudo da gramática, reflexos eficazes e produtivos desse diálogo e os manuais enquadrados por esses programas, enquanto recursos auxiliares poderosos da ação educativa dos professores, têm espelhado esse afastamento.

Ao perspetivar-se o diálogo entre a linguística e a didática do português, tem-se em vista a incorporação de termos e conceitos daquela área do saber no discurso pedagógico do professor, com as respetivas consequências na sua prática letiva, sem esquecer a necessária distância entre a linguística e a didática das línguas que gera o espaço próprio para um diálogo frutuoso.

Por outro lado, tendo em conta esse diálogo interdisciplinar, adotam-se as reflexões de F. I. Fonseca, sobre a inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. No V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura, a autora apresentava algumas razões para não se separar o ensino da língua do ensino da literatura.

“ *Não se trata de ensinar língua mais literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamentada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.*

Fonseca, 2000:37

A relação autotélica com a língua, isto é, a língua como fim em si mesma encontra justificação na conhecida afirmação de Chomsky: “é errado pensar que é uma característica da utilização da linguagem humana o desejo ou o facto de transmitir informação”. Com efeito, as crianças gostam de brincar com a língua e os jogos de linguagem são um modo de se relacionarem com ela, enquanto objeto de desejo e de fruição. Em Fonseca (1994) encontramos referência à função lúdica, “Pico, pico, maçarico”, e à função narrativa, “Era uma vez...”, que a autora associa ao hipotético inventário de sete funções da linguagem, proposto por M. A. K. Halliday, que estão presentes na conceção da linguagem que uma criança para si própria constrói na fase em que aprende a falar.

Usamos a língua, como fim em si mesma, para estruturar o pensamento próprio e em diferentes estratégias de raciocínio verbal, para resolver problemas. A língua permite-nos referenciar o mundo e esse mundo que referenciamos, isto é, a relação que estabelecemos com a realidade através da linguagem, é constantemente alargada e transformada.

Nas palavras de F. I. Fonseca, este alargamento e transformação podem ocorrer por “explosões sucessivas de natureza cognitiva, lúdica e estética (poética, para usar um só termo que englobe os três)”, (Fonseca, 1991:194).

Da relação que estabelecemos com a realidade através da linguagem, emerge uma indissociabilidade entre jogo e língua, regras e transgressão de regras, jogo e gramática.

Na esteira de M. Yaguello (1991), defende-se que o jogo está na língua e reciprocamente. Em *Alice no país da linguagem*, a autora refere que o jogo e a língua, manifestando-se segundo duas orientações aparentemente contraditórias, conjugam a turbulência e a regra, a liberdade e o vínculo. Tal como o jogo, “a linguagem está submetida a vínculos, mas, se não se pudesse tomar liberdades em relação a ela, seria apenas uma linguagem-máquina”, (Yaguello, 1991:31).

Numa linha de abordagem filosófica da língua, L. Wittgenstein (1974) associa as regras de um jogo às regras da gramática. Em *Philosophical Grammar*, o autor compara a língua a um jogo com regras fixas. “A gramática descreve o uso das palavras na língua. Assim, tem de algum modo a mesma relação com a língua que a descrição de um jogo, as regras de um jogo têm com o jogo.” (1974:60). Significa isto que, quando estudamos uma língua a encaramos como um jogo com regras fixas. “Comparamo-la, medimo-la em função de um jogo desse tipo.” (*id.*:77). Segundo o mesmo autor, a questão «o que é uma palavra?» é análoga à questão «o que é uma peça (por exemplo, o rei) no jogo do xadrez.» (*ib.*:121).

A reflexão de Wittgenstein (1974:60), segundo a qual a gramática descreve o uso das palavras na língua, e o paralelo que estabelece entre o jogo, mais especificamente o jogo de xadrez, e a linguagem e entre as regras do jogo e as regras da gramática, implica o paralelo entre jogada e texto. Se as regras do jogo determinam o sentido da jogada, as regras da gramática determinam o sentido do texto. Utiliza-se o conceito de texto apresentado no *Dicionário Terminológico* (DT), “sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável”, e ainda o sentido que lhe é atribuído por Hjelmslev (1971): a expressão linguística de um conteúdo, o eixo que intersesta o eixo da língua, o qual corresponde ao próprio sistema da linguagem. Entre o jogo e a jogada operam as respetivas regras, entre a língua e o texto operam as regras da gramática; desse modo, a cada jogada poderá corresponder um texto.

Assim como acontece no jogo do xadrez, onde com um número finito de peças e regras é possível realizar um número infinito de jogadas, também na língua é possível produzir um número infinito de textos com um número finito de unidades linguísticas e de regras gramaticais. O paralelo entre jogo e linguagem, regras do jogo e regras da gramática, jogada e texto justificou a adoção da noção de gramática, no plano da didática da língua, como um eixo que interseja os eixos do texto e da língua, tal como são referidos no quadro teórico de Hjelmslev (*idem*).

É a partir do pressuposto de que o jogo está para a língua, assim com as regras do jogo estão para as regras da gramática, que se perspectiva a abordagem da gramática em contexto educativo, onde se configuram os casos apresentados na secção 3. Em contexto de ensino e aprendizagem, tem-se em conta que a gramática pode ser entendida como gramática normativa, destinada a reger o uso considerado correto do português, e em conformidade com o conceito de competência gramatical, segundo a interpretação que dele se faz no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), enquanto conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

Inês Duarte (2008) considera o termo gramática na sua aceção mais alargada, relacionando-o com o conhecimento explícito da língua e com o funcionamento da língua, termos que ocorrem nos normativos em vigor. Para a autora, gramática designa «tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento». (2008:17). Acrescenta ainda que, ensinar gramática, especificamente no 1.º ciclo, “visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito.” (*id.*:18)

No contexto educativo do ensino básico, defende-se o ensino explícito da gramática, na senda de Hudson (1992, 2001), Duarte (2008) e Costa et al. (2011).

Segundo estes autores, o trabalho sobre a gramática deve constituir-se como objeto de estudo em si mesmo e como instrumento ao serviço do uso oral e escrito da língua.

Ensinar explicitamente a gramática pode envolver a prática de laboratórios ou oficinas. Contudo, tem-se em conta que o laboratório gramatical (ou oficina gramatical), deve incluir as seguintes etapas:

- planificação (escolha e preparação dos dados);
- observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses e testagem com novos dados)
- treino;
- avaliação. (Costa et al., 2011)

Ensinar explicitamente a gramática pode envolver um trabalho em que será vantajoso propor aos alunos atividades de aprendizagem pela descoberta, permitindo-lhes desenvolver a competência gramatical a partir de questões que possam constituir bons desafios (Costa, 2009). Nos casos de ensino explícito da gramática que se apresentam na terceira parte, privilegiou-se esta estratégia de abordagem que se pretendeu motivadora para o aprofundamento do conhecimento dos alunos sobre a língua e sobre alguns dos seus usos lúdicos e literários. Trata-se de uma opção metodológica distante dos meros exercícios taxionómicos, para onde se pode resvalar, em alguma tradição pedagógica que, embora procurando a boa compreensão do texto, literário e não literário, perspetiva o ensino da gramática com base em definições. Tal opção pode revelar-se pernicioso, se inverter um percurso extremamente profícuo que parta da observação dos dados para a formulação de hipóteses e posterior treino das regras.

**3.**



# **CASOS DE ENSINO EXPLÍCITO DA GRAMÁTICA**

O termo “caso” poderá ser entendido no sentido de exemplo de atividade didática, com ilustração de material potencialmente motivador e capaz de favorecer uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968). Os três casos apresentados nesta secção partem do texto, considerado como a sequência linguística autónoma para a análise gramatical a propor aos alunos, e incidem sobre questões de referência nominal. Os dois primeiros casos têm características comuns às atividades de descoberta. Nesse sentido, foram titulados com questões, ao passo que o terceiro corresponde a um jogo em que está envolvida a aplicação de uma regra da gramática.

Todos os casos são acompanhados por um guião, com uma breve apresentação da atividade proposta, uma sumária fundamentação linguística, extraída do DT ou de gramáticas de referência (Cunha & Cintra, 1984 e Mateus *et al.*, 2003), e indicação de descritores de desempenho e conteúdos do PPEB, um dos documentos oficiais que os enquadra. As propostas de atividades que os integram, apresentadas nos quadros identificados por “Etapa de um percurso pedagógico com os alunos”, encontram-se em diferentes fases de elaboração pedagógica e foram projetadas para alunos no 4.º ano de escolaridade ou já no 2.º ciclo do ensino básico.

#### i. “Como posso retomar uma informação dada anteriormente?”

##### GUIÃO

<b>Apresentação</b>	Com a atividade proposta, procura-se abordar didaticamente os conceitos de referência nominal e de anáfora linguística, enquanto processos gramaticais que asseguram a coesão e a coerência textuais. O principal objetivo é levar os alunos a distinguir a palavra da entidade do mundo por ela referida e a tomar consciência de que os processos gramaticais de substituição são uma forma muito produtiva para retomar a informação num texto. A atribuição de um mesmo número (questão 3) aos dois termos da anáfora - antecedente e termo anafórico - permite o mapeamento do texto, tornando mais claro para os alunos encontrar a resposta à questão de partida. Este procedimento pode ser utilizado de forma sistemática, na análise dos textos.
---------------------	--

<b>O que dizem os especialistas</b>	<p><b>Referência</b> é a relação que une uma expressão linguística a um objeto do mundo - uma entidade ou uma localização temporal ou espacial - no quadro de uma situação de enunciação específica. (DT 2008)</p> <p><b>Anáfora linguística</b> é o processo que consiste em utilizar uma forma linguística ou um vazio para remeter para algo que foi dito anteriormente (o antecedente): O teu irmão chegou de férias; ele/[-] vinha moreno e satisfeito). (...) a anáfora distingue-se da <b>catáfora</b>, que consiste em remeter para algo que é dito no discurso posterior. (Mateus et al., 2003:802)</p>
<b>O que diz o PPEB</b>	<p>ESCRITA (2.º ciclo)</p> <p><b>Descritores de desempenho/ Conteúdos:</b></p> <p>Redigir o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido (...), / Coesão, coerência, deixis, anáfora. (p.89)</li> </ul>

## ETAPA DE UM PERCURSO PEDAGÓGICO COM OS ALUNOS

<b>Texto para leitura</b>	<p>O <b>cão</b> da Ema ficou fechado dentro de casa. Ouvi o animal ladrar toda a noite, devia estar aflito. Muito contente ele ficou, quando <b>lhe</b> abriram a porta, de manhã! Vi-o a dar saltos junto à dona.</p>
<b>Questão 1</b>	<p>No texto, quantas vezes se faz <b>referência</b> ao mesmo cão?</p>
<b>Resposta 1</b>	<p>Ao longo do texto, o cão é referido seis vezes, com diferentes palavras e expressões e até por uma palavra que foi omitida.</p> <p>O <b>cão</b> da Ema ficou fechado dentro de casa. Ouvi o <b>animal</b> ladrar toda a noite, <b>Ø</b> devia estar aflito. Muito contente <b>ele</b> ficou, quando <b>lhe</b> abriram a porta, de manhã! Vi-o a dar saltos junto à dona.</p>
<b>Questão 2</b>	<p>Como se <b>retoma</b> a informação dada pelo grupo nominal “o cão”?</p>
<b>Resposta 2</b>	<p>Através da <b>substituição</b> do grupo nominal “o cão”, o antecedente, por outros grupos nominais, cujo núcleo é um nome ou um pronome pessoal.</p>
<b>Questão 3</b>	<p>Identifica com um mesmo número, por exemplo o 1, os grupos nominais sublinhados que fazem referência ao cão. Desta forma, indicas que todos retomam a informação dada pelo primeiro grupo nominal, “o cão”, que é o primeiro antecedente</p>
<b>Resposta 3</b>	<p>O <b>cão1</b> da Ema ficou fechado dentro de casa. Ouvi o <b>animal1</b> ladrar toda a noite, <b>Ø 1</b> devia estar aflito. Muito contente <b>ele1</b> ficou, quando <b>lhe1</b> abriram a porta, de manhã! <b>Vi-o1</b> a dar saltos junto à dona.</p>

<b>Questão 4</b>	<p>Completa o texto com a informação adequada, preenchendo os dois espaços com os grupos nominais que faltam. Não te esqueças de que o mesmo número retoma a mesma informação.</p> <p>O hóquei no gelo<sup>1</sup> nasceu no Canadá e permanece _____ 1 nacional. Quem _____ 1 pratica tem de ter força, destreza, golpe de vista e muita resistência.</p>
<b>Resposta 4</b>	<p>O hóquei no gelo<sup>1</sup> nasceu no Canadá e permanece o desporto 1 nacional. Quem o 1 pratica tem de ter força, destreza, golpe de vista e muita resistência.</p>

## ii. “Afinal, quantas patas há na mata?”<sup>3</sup>

### GUIÃO

<b>Apresentação</b>	<p>A atividade proposta tem o objetivo de chamar a atenção para questões de referência nominal diretamente relacionadas com a ambiguidade lexical. A partir da questão de partida, propositadamente ambígua, procura-se levar os alunos a focalizar a atenção no léxico e na significação das palavras que podem autorizar mais do que uma interpretação num dado contexto. Ao partilharem a mesma grafia e o mesmo som, as palavras podem apresentar significados distintos, porque designam diferentes entidades. O texto de Sidónio Muralha, “Caminhada”, presta-se à abordagem das palavras homónimas e faz depender delas a ambiguidade lexical que está na origem da questão que dá o título ao caso. Na preparação da resposta à questão 1, pedir-se-á aos alunos que leiam as definições de <b>pato,-a</b> e <b>pata</b> que se podem encontrar no dicionário:</p> <p><b>pato,-a</b> n. Ave aquática, palmípede, de bico espalmado, pescoço curto e patas pequenas, doméstica ou selvagem, apreciada na alimentação do homem.</p> <p><b>pata</b> n.f. Cada um dos membros pares, articulados, de um animal, que servem para a sua locomoção e apoio do corpo.</p>
---------------------	---

<sup>3</sup> Proposta adaptada de uma das atividades disponíveis para consulta no GramáTICa.pt (<http://area.dgicd.min-edu.pt/GramáTICa/>)

	<p>Ter-se-á em conta que, ainda que o significado preferencial do nome “patinhas”, no final da segunda estrofe, seja “aves aquáticas”, o contexto autoriza igualmente o significado “membros de aves”. Na verdade, a ambiguidade não se verificaria, se o autor tivesse referido um número ímpar de “patinhas”.</p> <p>Esta atividade tem sido igualmente designada “Contar com a gramática”, dada a necessidade de se recorrer a operações aritméticas na preparação das respostas. Nesse sentido, depois de debatida a resposta à questão 1, outras questões poderão ser colocadas, diretamente relacionadas com ela, por exemplo: «Qual o número total de membros (patas) de <b>pato,-a</b> referidos no texto?»; «Qual o número total de membros (patas) de <b>patinho, -a</b> referidos no texto?»</p>
<p><b>O que dizem os especialistas</b></p>	<p>Os nomes são categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente por terem um <b>potencial de referência</b>, isto é, por serem, em geral, utilizados numa situação concreta de comunicação com uma função designatória ou de nomeação. Como é possível encarar quaisquer objetos como nomeáveis, os nomes podem designar uma gama de entidades cuja consideração (ou construção) envolve, do ponto de vista cognitivo, diferentes graus de abstração e complexidade concetual. (Mateus et al., 2003:210)</p> <p><b>Homonímia</b> é a relação entre palavras que partilham a mesma grafia e são pronunciadas da mesma forma, mas que têm significados distintos. (DT 2008)</p>
<p><b>O que diz o PPEB</b></p>	<p>CEL - Plano da Representação gráfica e ortográfica (3.º e 4.º anos)</p> <p><b>Descritores de desempenho/ Conteúdos:</b>  Comparar dados e descobrir regularidades.  Identificar palavras homónimas.  / Homonímia. (p.60)</p>

## ETAPA DE UM PERCURSO PEDAGÓGICO COM OS ALUNOS

<p><b>Texto para leitura</b></p>	<p>Caminhada</p> <p>Nessa mata ninguém mata, a pata que vive ali, com duas patas de pata, pata acolá, pata aqui.</p> <p>Pata que gosta de matas visita as matas vizinhas, com as suas duas patas seguida de dez patinhas.</p> <p>E cada patinha tem, como a pata lá da mata, duas patinhas também que são patinhas de pata.</p> <p>Sidónio Muralha, <i>A dança dos pica-paus</i></p>	
<p><b>Questão 1</b></p>	<p>Quantas aves aquáticas podemos identificar a partir da leitura do texto "Caminhada", de Sidónio Muralha?</p> <p>Antes de responderes, preenche os espaços [ ] com <b>A</b>, para indicar que se trata de ave, e com <b>M</b>, para indicar que se trata de membro de ave. Quando tiveres dúvidas sobre se se trata de ave ou de membro de ave, escreve <b>A/M</b>.</p>	
<p><b>Cenário de Resposta</b></p>	<p>Caminhada</p> <p>Nessa mata ninguém mata, a pata [ ] que vive ali, com duas patas[ ] de pata [ ] , pata [ ] acolá, pata [ ] aqui.</p> <p>Pata [ ] que gosta de matas visita as matas vizinhas, com as suas duas patas[ ] seguida de dez patinhas[ ] .</p> <p>E cada patinha [ ] tem, como a pata [ ] lá da mata, duas patinhas[ ] também que são patinhas[ ] de pata[ ] .</p>	<p>Caminhada</p> <p>Nessa mata ninguém mata, a pata [A] que vive ali, com duas patas[M] de pata [A] , pata [M] acolá, pata [M] aqui.</p> <p>Pata [A] que gosta de matas visita as matas vizinhas, com as suas duas patas[M] seguida de dez patinhas[A/M].</p> <p>E cada patinha [A] tem, como a pata [A] lá da mata, duas patinhas[M] também que são patinhas[M] de pata[A] .</p>
	<p>Podemos identificar onze ou seis aves, uma vez que a palavra "patinhas", no final da segunda estrofe, é ambígua, pode significar "pequenas aves" ou "membros de aves pequenas".</p>	

### iii. "Casamentos de palavras"<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Proposta adaptada de uma das atividades do CD –ROM *A Cidade do Faz de Caso*, ME-DGIDC, 2000.

## GUIÃO

<b>Apresentação</b>	<p>A atividade proposta, “Casamentos de palavras”, baseia-se no poema lúdico, “Casamento”, de Luísa Ducla Soares. A autora aplica a regra da flexão nominal em género, para juntar nomes que referem diferentes entidades. O resultado é um texto onde se brinca com a transgressão de sentido das palavras.</p> <p>Para realizarem a atividade, os alunos podem ser convidados a observar pares de imagens que ilustrem seres animados e seres não animados que nada têm que ver entre si, mas cuja nomeação corresponde ao feminino e ao masculino de uma aparente forma de base comum. É utilizada a regra de formação do feminino mais produtiva, que diz respeito aos nomes terminados em -o átono, que formam normalmente o feminino por substituição de -o por -a, como é o caso de cigarro/cigarra. O jogo tem o objetivo de desenvolver a capacidade metalinguística, uma vez que, nos pares de nomes selecionados, é preciso respeitar a ocorrência de morfema de género que não resulta num contraste masculino/feminino.</p>
<b>O que dizem os especialistas</b>	<p>O <b>género dos nomes</b> tem sido consagrado na tradição gramatical portuguesa como uma categoria flexional. Cunha e Cintra (1984:189) consideram que há dois géneros em português: o Masculino e o Feminino. O masculino é o termo não marcado, o feminino o termo marcado. Ao género masculino pertencem os nomes a que se pode antepor o artigo o e ao feminino os nomes a que se pode antepor o artigo a.</p> <p>“O género de um substantivo não se conhece, de regra, nem pela sua significação, nem pela sua terminação.” (<i>idem</i>)</p> <p>Chama-se índice temático o sufixo que especifica que um radical pertence à classe dos nomes. Em português, os <b>índices temáticos</b> são -a, -o, -e, que podem acumular a função de marcadores do género nominal. Há palavras que não têm índice temático. Exemplos: gat[a]; poç[o]; dent[e]; mês[ ]; pé[ ]. (DT 2008)</p>
<b>O que diz o PPEB</b>	<p>CEL - Plano Morfológico (3.º e 4.º anos)</p> <p><b>Descritores de desempenho/ Conteúdos:</b></p> <p>Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir palavras variáveis e invariáveis;</li> <li>- Explicitar algumas regras de flexão nominal(...)</li> </ul> <p>/ Flexão nominal (...) – número (singular, plural); género (masculino, feminino).</p>

## ETAPA DE UM PERCURSO PEDAGÓGICO COM OS ALUNOS

<b>Texto para leitura</b>	<p>Casamento</p> <p>Casei um cigarro com uma cigarra Fizeram os dois tremenda algazarra Porque o cigarro não sabe cantar E a cigarra detesta fumar.</p> <p>Não digam que errei Mania antipática Só cumpri a lei Que manda a Gramática.»</p> <p>Luísa Ducla Soares, <i>Poemas da mentira e da verdade</i></p>		
<b>Questão 1</b>	Neste poema, a autora brincou com uma regra da gramática. De que regra se trata? Como brincou com ela?		
<b>Resposta 1</b>	Trata-se da regra da flexão em género dos nomes: masculino/feminino. A autora juntou dois nomes comuns, um no masculino, "cigarro", outro no feminino, "cigarra", mas que se referem a realidades completamente diferentes.		
<b>Questão 2</b>	Segue o exemplo dado por Luísa Ducla Soares - "cigarro"/"cigarra" – e descobre três pares de palavras em português que cumpram as mesmas condições.		
<b>Resposta 2</b>	Exemplos: cavalo/cavala; copo/copa; banho/banha.		
<b>Questão 3</b>	<p>Os textos A e B a seguir seguem o modelo do poema de Luísa Ducla Soares. Completa-os com os nomes que faltam.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>A</p> <p>Vi um-----a descer o rio Com uma-----sem cavalo Não me digam que é mentira Se não nunca mais me calo.</p> <p>«Não digam que errei(...).»</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>B</p> <p>Comprei um ----- de loiça Com uma moeda de ----- Desfez-se em cacos no chão E a vida não está barata.</p> <p>«Não digam que errei (...).»</p> </td> </tr> </table>	<p>A</p> <p>Vi um-----a descer o rio Com uma-----sem cavalo Não me digam que é mentira Se não nunca mais me calo.</p> <p>«Não digam que errei(...).»</p>	<p>B</p> <p>Comprei um ----- de loiça Com uma moeda de ----- Desfez-se em cacos no chão E a vida não está barata.</p> <p>«Não digam que errei (...).»</p>
<p>A</p> <p>Vi um-----a descer o rio Com uma-----sem cavalo Não me digam que é mentira Se não nunca mais me calo.</p> <p>«Não digam que errei(...).»</p>	<p>B</p> <p>Comprei um ----- de loiça Com uma moeda de ----- Desfez-se em cacos no chão E a vida não está barata.</p> <p>«Não digam que errei (...).»</p>		
<b>Resposta 3</b>	A: pato/pata; B: prato/prata		
<b>Questão 4</b>	Constrói tu agora uma quadra, usando o mesmo modelo. Utiliza um dos teus pares de palavras ou um par de palavras sugerido por outro colega, que te inspire mais e com o qual te seja mais fácil criar as rimas.		
<b>Resposta 4</b>	<p>Exemplo:</p> <p>Juntei um copo de vinho À copa de uma pereira Perdeu-se o vinho no chão E quase apanhei uma tarefa.</p> <p>«Não digam que errei (...).»</p>		

Desenvolver atividades onde a gramática é perspectivada como um jogo de regras, autorizando inúmeras formas de concretização, é uma das opções pedagógicas privilegiadas nos casos apresentados. Ainda que o jogo não se preste necessariamente ao ensino e que os jogos não garantam a *aprendizagem*, os dados têm mostrado que jogo e educação podem formar binômios muito produtivos. Segundo M. Bousquet (1991:514), “Dans la mesure même où un jeu est un bon jeu, qu'il éveille et retient l'intérêt et qu'il incite à jouer, il est aussi un bon exercice éducatif».

O jogo com a língua e sobre a língua que é capaz de congrega a repetição e a surpresa, o prazer e a dificuldade da descoberta, em suma, que desperta e mantém o interesse do jogador e o incita a jogar, a questionar e a procurar respostas pode fazê-lo experimentar o poder de conhecer a sua língua, enquanto propicia o desenvolvimento da sua capacidade metalinguística. Como afirma Huizinga (2003:128), «As perguntas que os hierofantes colocam uns aos outros, alternadamente ou em desafio, são enigmas no verdadeiro sentido da palavra, que se assemelham a um jogo, com a única diferença de terem um caráter sacro». Nesta linha de pensamento, defende-se que o jogo que mobiliza a gramática se pode apresentar ao aluno como um desafio em que o prêmio a alcançar é o próprio domínio do funcionamento da língua. Retomando as palavras de Huizinga (2003:127), «Os modos como os homens competem para demonstrarem a sua superioridade são tão variados como os prêmios em jogo.» O prêmio maior poderá ser a descoberta da harmonia entre o pensamento e a realidade, através da gramática da língua. Dominar com segurança um grande número de palavras e de regras gramaticais é um bom desafio e um jogo exigente no mundo em que vivemos.

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- BAAVV. (2001).** *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, Ensino, Avaliação- Conselho da Europa.* (2001). Coleção: Perspectivas Actuais em Educação. Porto: Edições Asa.
- Ausubel, D. P. (1968).** *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bousquet, M. M. (1986).** «Ce qui fait jouer, ce qui fait apprendre», *In Perspectives*, vol. XVI:4, (pp. 513-521) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000720/072076fo.pdf#72079>, consultado em 10-04-2013).
- Cabral, A. C. e Viegas, F. (2000).** *A cidade do Faz de Caso.* Recurso educativo em CD-ROM. Lisboa: ME-DGIDC.
- Casteleiro, J.M. (1989).** “Formar professores de língua portuguesa: com que linguística?”, *In Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português.* Lisboa: I.C.A.L.P.
- Chomsky, N. (1984).** “Linguagem”, *In Enciclopédia Einaudi, vol. 2, Linguagem – Enunciação.* Lisboa: INCM.
- Chomsky, N. (1980).** *Rules and representations.* New York: Columbia University Press.
- Cintra, L. & Cunha, C. (1984).** *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* Lisboa: Sá da Costa.
- Costa, J. (2009).** "A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?", *In Palavras*, 36: 33-46.
- Costa, J., Cabral, A. C., Viegas, F. & Santiago, A. (2011).** *CEL - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico.* Lisboa: ME-DGIDC.
- Duarte, I. (1992).** «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», *In Delgado-Martins, R. et al. (orgs.), Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (Delgado-Martins, R. et al.). Lisboa: Edições Colibri (pp. 165-177).
- Duarte, I. (2008).** *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística.* Lisboa: PNEP, ME.
- Figueiredo, O. (2003).** *A Anáfora Nominal em Textos de Alunos. A Língua no Discurso.* Lisboa: F. C. Gulbenkian.

- Fonseca, F. I. (1994).** *Gramática e Pragmática- Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, (pp.117-131).
- Fonseca, F. I. (2000).** “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In Carlos Reis *et al.* (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras:37-45.
- Fonseca, F. I. (1991).** «Referência, “translação de referência” e “excesso referencial” – uma leitura do “excesso” em dois textos de Óscar Lopes». In *Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*. Lisboa: APL.
- Hjelmslev, L. (1966).** *Prolégomènes à une théorie du langage, suivi de La structure fondamentale du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Hudson, R. (1992).** *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. (2001).** “Ensino da gramática e habilidades de escrita: a evidência de pesquisa”. In *Syntax in the Schools*, 17:1-6 (<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>, consultado em 10-04-2013).
- Huizinga, J. (2003),** *Homo ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*, trad., Lisboa: Edições 70.
- Lopes, A. C. (2005).** “Texto e coerência”. In *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 9:1/2, (pp.13-33).
- Mateus, M. H. et al. (2003).** *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Wittgenstein, L. (1974).** *Philosophical Grammar*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1989).** *Fichas(Zettel)*. Lisboa: Edições 70.
- Yaguello, M. (1991).** *Alice no país da linguagem - para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

## Documentos oficiais:

**ME (1991).** *Programa de Língua Portuguesa (vol. II) – Ensino Básico – 2.º Ciclo.* Lisboa: DEB.

**ME (1991).** *Programa de Língua Portuguesa (vol. II) – Ensino Básico - 3.º Ciclo.* Lisboa: DEB.

**Sim-Sim, I. et al. (1997).** *A Língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.* Lisboa: ME –DEB.

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

**ME (2004).** *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª ed.).* Lisboa: DEB.

**-ME (2008).** *DT- Dicionário Terminológico para consulta em linha.* Lisboa: DGIDC. <http://dt.dgipc.min-edu.pt/> (consultado em 10-04-2013)

**Reis, C. (Coord).(2009).** *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: ME-DGIDC (<http://sitio.dgipc.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx>, consultado em 10-04-2013).

## Sítios na Internet:

[www.app.pt](http://www.app.pt) (sítio da Associação de Professores de Português, consultado em 10-04-2013.)

<http://area.dgipc.min-edu.pt/didatic2000/> (sítio com recursos educativos em linha, consultado em 10-04-2013.)

<http://area.dgipc.min-edu.pt/GramaTICa/> (sítio com recursos educativos em linha sobre gramática, consultado em 10-04-2013.)



*Fátima Silva*

EB1 Prista Monteiro – Agrupamento de Escolas  
Vergílio Ferreira

*Encarnação Silva, Susana Pereira*

CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa

---

# DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE LITERACIA: À VOLTA DO TEXTO EXPOSITIVO



fatimaneves.silva@gmail.com | esilva@eselx.ipl.pt, susanacp@eselx.ipl.pt

# RESUMO

---

“

*Nesta comunicação apresentam-se, em síntese, os resultados de um trabalho de investigação centrado no desenvolvimento de competências de escrita a partir de uma intervenção didática orientada para o aprofundamento da consciência dos processos implicados na leitura e na escrita (cf. Silva, 2012).*

*No desenvolvimento dessa investigação, partiu-se da hipótese de que, para aceder a uma literacia plena, no sentido de Sim-Sim (2002), será necessário que os alunos tomem consciência dos procedimentos associados aos processos de ler e de escrever, sendo essa tomada de consciência que lhes permite melhorar o seu desempenho na compreensão e na produção de textos (cf. Barbeiro, 1999; Solé, 2001; Viana et al., 2010).*

*A partir desta hipótese, são discutidas as seguintes questões: i) a relação entre as conceções dos alunos relativamente às tarefas de leitura e de escrita e os desempenhos nas competências de leitura e de escrita; ii) o impacto, na competência de escrita, de uma intervenção didática que parte da compreensão de leitura para a produção de texto ou, mais especificamente, de texto expositivo.*

*O estudo envolveu 74 alunos de duas turmas de 4º ano e duas turmas de 6º ano do ensino básico, sendo neste artigo apresentados os dados relativos à turma experimental de 4º ano.*

*Os resultados desta investigação indicam melhorias significativas nos níveis de consciência da tarefa de ler e de escrever e nas competências de compreensão e de produção de texto expositivo.*

”

---

**Palavras-chave:** Ler e escrever para aprender, produção escrita, compreensão de leitura

# INTRODUÇÃO

---

O estudo desenvolvido enquadra-se numa lógica de investigação ação, visando conhecer, alterar e avaliar a prática pedagógica, no sentido de melhorar os resultados e o sucesso dos alunos (Esteves, 2008).

Colocou-se como questão orientadora: *será que uma boa consciência das tarefas a executar nos diferentes momentos da leitura e da escrita facilita a realização dessas tarefas com sucesso e contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita de texto expositivo?*

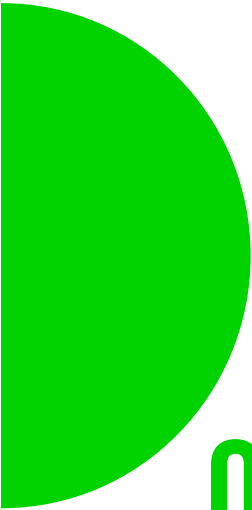
O público abrangido foram duas turmas experimentais, uma de quarto ano de escolaridade e outra de sexto ano de escolaridade e duas turmas de controlo, uma de quarto ano de escolaridade e outra de sexto ano de escolaridade.

A escolha do 4.º e 6.º anos de escolaridade deve-se ao facto de serem anos finais de ciclo e, por essa razão, determinantes no percurso escolar dos alunos. Parte-se do princípio de que dotar os alunos de ferramentas que os ajudem a construir conhecimento é uma mais-valia que lhes permite ser bem sucedidos nas diferentes áreas do currículo (cf., entre outros, Cassany et al., 2008; Colomer & Camps, 2002).

A opção pelo texto expositivo deve-se ao facto de se considerar um dos textos mais utilizado nos manuais para explicar/ ensinar conteúdos. É também um dos textos mais exigidos nas tarefas de avaliação. Portanto, quer do ponto de vista da produção, quer do ponto de vista da compreensão, este texto está muito presente na escola. Ser proficiente na compreensão e produção de texto expositivo será, pois, uma mais-valia para os alunos (cf., entre outros, Angulo, 1996; Ramos, 2006; Parejo (coord.), 2011).

Assim ao longo deste artigo, far-se-á, em primeiro lugar um breve enquadramento teórico das questões mais pertinentes para o desenvolvimento do estudo, em seguida, apresenta-se a descrição do estudo e, por último, as conclusões relativas apenas aos resultados da turma experimental de quarto ano de escolaridade.

1.



**DA LEITURA PARA A  
ESCRITA: QUESTÕES  
PROCESSUAIS E  
QUESTÕES DIDÁTICAS**

Giasson (2000: 21), apoiada em contributos de autores diversificados (Irwin, 1986; Desgênes, 1986 e Langer, 1986), apresenta um modelo síntese da compreensão de leitura, dando conta das variáveis que condicionam a compreensão de leitura. São consideradas as variáveis leitor, texto e contexto.

A variável relacionada com o leitor compreende as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura por ele utilizados. As estruturas têm a ver com o que o leitor é os processos dizem respeito ao que ele faz durante a leitura.

A variável texto diz respeito ao material a ler e pode ser encarada, tendo em conta a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo.

A variável contexto compreende elementos exteriores ao texto e que não dizem respeito nem às estruturas nem aos processos, mas influenciam a compreensão. Podem ser considerados: o contexto psicológico (intenções de leitura, interesse ...), o contexto social (intervenções do professor e dos colegas ...) e o contexto físico (tempo disponível, barulho à volta ...). Para uma descrição mais detalhada cf. Giasson (2000).

Numa perspetiva didática, três momentos são identificados para utilização de estratégias de leitura: antes da leitura, no momento da preparação, e durante e depois da leitura, quando se identificam as ideias principais, se revê e reflete sobre o significado da mensagem do texto (Kopke Filho, 1997; Duke & Pearson, 2002).

O primeiro momento da organização do trabalho de leitura de textos é o **antes da leitura**. É na preparação para a leitura que se deve:

(i) mobilizar o conhecimento do mundo, fazer antecipações a partir de indícios como título, tópicos principais e figuras;

- (ii) sensibilizar o leitor em relação ao texto, estabelecendo vínculos com o texto, numa antecipação que se pretende participada, quer no que se refere ao conteúdo quer no que se refere à forma como está apresentado;
- (iii) ativar conhecimentos concretos, pertinentes e essenciais para não quebrar expectativas (Giasson, 1992);  
organizar esses conhecimentos em esquemas, subtemas, conceitos ou ideias e relacioná-los com o texto para ajudar a formar uma imagem mental mais clara;
- (iv) antecipar a estrutura do texto, recorrendo a mapas, esquemas, gráficos, etc.;
- (v) antecipar as relações lógicas dominantes no texto expositivo a trabalhar: 1. descrição; 2. enumeração; 3. comparação; 4. causa - efeito; 5. problema – solução;
- (vi) definir e dar a conhecer aos alunos o objetivo da leitura.

**Durante a leitura**, o aluno vai:

- (i) envolver-se na verificação das antecipações realizadas na fase anterior;
- (ii) encontrar, selecionar e relacionar as informações relevantes (Kopke, 1997; Duke & Pearson, 2002);
- (iii) atualizar conhecimentos prévios e integrar o novo conhecimento;
- (iv) identificar a estrutura organizativa da sequência enunciativa ou validar a respetiva antecipação;
- (v) identificar as ideias principais, destacando a informação principal e relativizando a informação acessória;
- (vi) monitorizar o léxico conhecido e desconhecido e acionar estratégias para atribuir significado ao léxico desconhecido (Solé, 2001);
- (vii) sublinhar palavras-chave e utilizar mecanismos diversificados de localização e seleção de informação.

Durante a leitura, o exercício da metacognição inclui duas componentes distintas: estar consciente da qualidade e do grau de compreensão e saber o que fazer, como fazer e descobrir as falhas na compreensão. Relativamente à primeira componente, esta permite ao leitor detetar contradições no texto e implicar se ativamente na resolução deste problema. A segunda componente revela se essencial no desenvolvimento da proficiência na leitura e diferencia leitores de baixo e de alto nível de mestria (Solé, 2001).

**Depois da leitura**, é importante:

- (i) aprender a gerir as notas e apontamentos, realçar as ideias principais, formular questões ao texto, inferir;
- (ii) recorrer a mapas conceituais, diagramas, elaborar resumos, quadros;
- (iii) hierarquizar e organizar a informação de forma a transformá-la em conhecimento.

No final da leitura, apelando a estratégias metacognitivas, os bons leitores avaliam se compreenderam as ideias principais, verificam o que não compreenderam e envolvem se de novo na leitura do texto para resolverem os problemas detetados; também refletem sobre o novo conhecimento construído a partir da informação retirada do texto, devidamente integrada nos conhecimentos anteriores (Gonçalves, 2008).

As estratégias apresentadas implicam alguns princípios diretores que devem estar presentes no processo de compreensão textual (cf. Dole *et al.*, 1991), sendo, neste contexto, pressuposto que:

- a) os alunos sejam agentes dinâmicos da sua aprendizagem e os professores, por seu turno, sejam agentes mediadores desta aprendizagem;
- b) a leitura seja um processo de especialização progressivo;

- c) a leitura e o respetivo ensino resultem da interação colaborativa do professor e dos alunos, pois que todos interferem na construção do significado do texto;
- d) cada leitor seja um sujeito específico, pelo que se deve operacionalizar a devida adequação nas estratégias a implementar;
- e) os bons leitores gerem melhor a energia e o tempo que necessitam para identificar e resolver as dificuldades na compreensão.

No que se refere à produção de texto, os autores são unânimes em considerar esta atividade como uma atividade de resolução de problemas que comporta uma grande sobrecarga cognitiva (Fayol, 1985; Charolles, 1986). É preciso gerar ideias e organizá-las, recuperar léxico, ligar as ideias entre si e organizá-las de acordo com as exigências do género textual exigido pela situação concreta de escrita.

A escrita exige, ainda, a realização gráfica e ortográfica que comporta uma multiplicidade de procedimentos. As competências gráfica e ortográficas devem ser automatizadas o mais rapidamente possível. A sua automatização facilita a tarefa de escrita, pois o esforço cognitivo poderá ser investido na competência compositiva (cf. Barbeiro & Pereira 2007).

Barbeiro & Pereira (2007) defendem que, ao contrário das competências gráfica e ortográfica, a competência compositiva nunca está completamente adquirida, pois cada novo texto a produzir é um novo desafio.

Estes autores defendem também que a competência compositiva é mobilizada em diferentes níveis: um nível global, correspondendo à organização das macroestruturas textuais e a um nível mais específico no âmbito da articulação das microestruturas textuais.

Dos modelos que dão conta do processo de produção de texto, o mais referido é o que foi apresentado por Flower & Hayes (1980), o qual identifica três processos cognitivos: planificação, textualização e revisão. A planificação inclui a ativação, seleção e organização do conteúdo e, ainda, a delimitação dos objetivos do texto. A textualização, isto é, a conversão da planificação em texto, implica o encadeamento textual em função do conteúdo, do gênero e do destinatário. Por último, a revisão subdivide-se em revisão e correção do produzido e avaliação do resultado (valorização da produção, da sua adequação ao planeado e às necessidades da audiência).

Na ação sobre o processo, Barbeiro & Pereira (2007) realçam a facilitação processual através do ensino explícito das suas diferentes fases antes da escrita, durante a escrita e depois da escrita.

Para Barbeiro & Pereira (2007), é importante trabalhar, antes da escrita, a planificação. Esta componente apresenta-se como a fase da construção representativa do saber interno, onde se cumpre, para além do estabelecimento de objetivos e da antecipação do efeito do produto final, a ativação de conhecimentos prévios sobre o tópico, a elaboração de pesquisas, seleção e organização da informação, a definição da estrutura textual, a elaboração do plano que projete o texto em capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases e a programação da própria execução da tarefa.

Os alunos mais competentes em escrita planificam de forma diferenciada, resultando uma melhor textualização. Para que esta aprendizagem surta efeito significativo devem ser acionadas estratégias de facilitação processual, de escrita colaborativa e de reflexão, apelando à vertente metadiscursiva.

**Durante a escrita**, na fase processual imediata a textualização, fase da transformação do saber interno/ideias

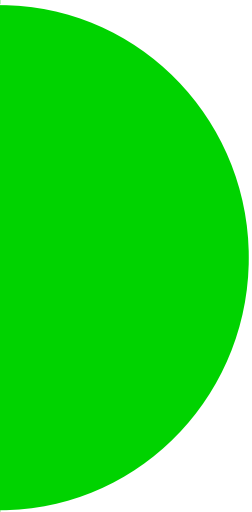
em texto, o aluno passa à redação do texto, através da escrita de expressões linguísticas que, quando organizadas em frases, parágrafos, eventualmente em secções ou capítulos, irão formar um texto com sentido, que é o mesmo que dizer, coeso e coerente.

Durante a escrita diversos subprocessos cognitivos são ativados para dar resposta a estas necessidades, como procurar o léxico que melhor se adequa, formular linguisticamente as ideias recorrendo se do conhecimento linguístico (lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e verificar se o esquema de organização textual escolhido se adequa aos propósitos de escrita. Podem surgir dificuldades na aplicação dos esquemas de organização textual, não pela falta de contacto com texto escrito, mas por desconhecerem que podem recorrer a esse conhecimento para produzir texto.

**Depois da escrita**, na revisão, fase da análise do texto já produzido, que pode levar ou não à sua transformação e que implica interpretação e reflexão, é fundamental a leitura, muitas vezes releitura, para avaliação e possível reformulação ou melhoria textual. É muito importante saber que, em qualquer das fases processuais da escrita, se pode ativar a revisão para poder reformular ou melhorar o texto produzido, quer estejamos na fase da planificação, quer na da textualização, não impedindo uma revisão final (Barbeiro & Pereira, 2007).

A revisão deve incidir sobre aspetos gráficos, ortográficos, sintáticos e semânticos, para além do tipo de organização / estrutura do texto, da verificação da prossecução dos objetivos, ativando estratégias de facilitação processual e uma reflexão conjunta, pedindo sempre aos alunos que justifiquem as suas propostas de alteração ou de reestruturação do produto apresentado (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.



# DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Depois de definidos a questão de partida e os intervenientes no estudo, já apresentados atrás, desenhou-se um projeto de intervenção que viria a ser implementado durante o ano letivo de 2010/2011. Os objetivos definidos foram:

- Caracterizar as competências dos alunos ao nível da compreensão de leitura, de produção de texto e da consciência das tarefas a realizar nos diferentes momentos da leitura e da escrita.
- Conceber e implementar um percurso didático, visando desenvolver competências de compreensão e produção de texto expositivo.
- Analisar a evolução da consciência das tarefas a realizar nos diferentes momentos do processo de leitura e de escrita.
- Analisar a evolução das competências de leitura e de escrita de texto expositivo no final da intervenção.

A implementação do projeto organizou-se em três fases, que a seguir são descritas.

A primeira fase – preparação – foi operacionalizada em três momentos distintos.

Num primeiro momento, construíram-se os instrumentos de recolha e tratamento de dados: (i) questionários: a) estratégias de leitura, b) estratégias de escrita; (ii) teste de compreensão de leitura (Catalá *et al.*, 2005; Viana *et al.*, 2010) e (iii) produção de texto, e (iv) grelhas de análise.

Num segundo momento, realizaram-se as tarefas de recolha de dados. Num terceiro momento, procedeu-se à planificação da intervenção, a partir da análise dos dados recolhidos, tendo em conta os conhecimentos pressupostos, plasmados nas recolhas efetuadas, e o nível de consciência das tarefas de ler e de escrever, observado a partir da análise de conteúdo das respostas aos questionários (cf. Bardin, 2009). Foi planificado um conjunto de sequências didáticas, entendendo-se, de acordo com Dolz et al. (2004), sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito” (p. 96).

Na segunda fase, iniciou-se a intervenção pedagógica, privilegiando um ensino explícito da compreensão e da escrita de textos expositivos. A leitura e a escrita foram encaradas numa perspetiva de facilitação processual de forma a que os produtos resultantes fossem de qualidade. Algumas preocupações da intervenção passavam por explicitar claramente as diferentes tarefas a realizar antes, durante e depois da leitura e escrita de textos expositivos.

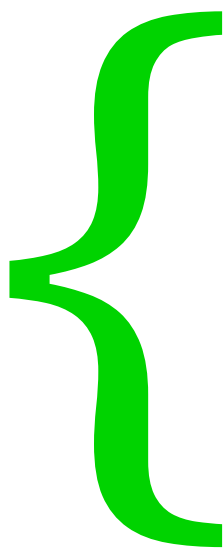
Na terceira fase, pós intervenção, procedeu-se novamente à recolha de dados, recorrendo à mesma metodologia utilizada na avaliação inicial, de forma a poder fazer uma análise comparativa dos resultados que possibilitasse avaliar o impacto da intervenção didática.

**3.**



# **RESULTADOS DO ESTUDO**

Nas subsecções seguintes são apresentados os resultados da análise dos dados relativos à turma experimental de 4º ano, remetendo para Silva (2012) a apresentação global dos resultados do projeto de intervenção.



# **3.1 Análise das respostas sobre estratégias de leitura e de escrita**

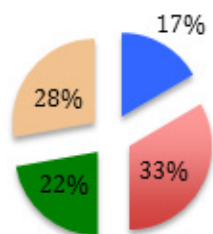
A análise de conteúdo das respostas ao questionário sobre as estratégias de leitura contemplou as respostas de todos grupos (grupos experimentais e grupos de controlo), antes e após a implementação do projeto de intervenção, perfazendo um total de 148 questionários.

Seguindo procedimentos indutivos, as categorias e subcategorias apresentadas na Figura 1 emergiram da análise das resposta dos alunos sobre o que faziam antes, durante e depois da leitura.

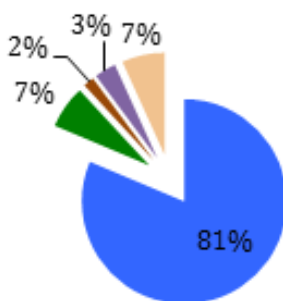
<b>Estratégias de preparação para a leitura</b>	Antecipação do conteúdo Conhecimento prévio do texto Preparação para tarefa (física e psicológica) Definição do objetivo Antecipação da estrutura Ausência de preparação
<b>Estratégias de compreensão do texto durante a leitura</b>	Apreensão do sentido global do texto Monitorização da compreensão Monitorização do comportamento Necessidade de controlo externo Autoavaliação / Autocorreção Ausência de estratégias de monitorização
<b>Estratégias de verificação da compreensão após a leitura</b>	Autoverificação da compreensão do texto Atividades propostas para verificação da compreensão Ausência de estratégias de verificação da compreensão

◀ **Figura 1**  
 Categorias e subcategorias estabelecidas a partir da análise das respostas ao questionário: *estratégias de leitura*

Nos gráficos 3 e 4, apresenta-se a distribuição das unidades de registo (doravante UR) de indicadores relacionados com as subcategorias relativas às *Estratégias de preparação para a leitura* (EPL), antes e após a intervenção didáctica, respetivamente:



▲  
**Gráfico I**  
EPL pré-intervenção



▲  
**Gráfico II**  
EPL pós-intervenção

- Antecipação do conteúdo
- Preparação para a tarefa
- Definição do objectivo
- Antecipação da estrutura
- Ausência de preparação

A comparação dos gráficos acima evidencia, quer a alteração da orientação das respostas dos alunos, quer a alteração das subcategorias presentes. Como se observa no Gráfico 1, antes da intervenção, 33% das UR são relativas à subcategoria *conhecimento prévio do texto*, que consiste em a professora ler primeiro o texto (*antes da leitura oiço a professora ler*) ou o aluno fazer uma leitura silenciosa do texto (*antes de ler o texto alto leio para mim primeiro*), prévia à leitura em voz alta, o que revela que a leitura silenciosa não corresponde à conceção que os alunos têm do ato de ler.

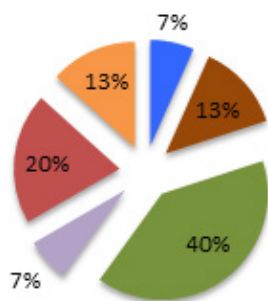
Contudo, após a intervenção, não há qualquer referência a essa estratégia de preparação para a leitura, como se observa no Gráfico 2. Será legítimo considerar que os alunos, ao terem adquirido conhecimentos sobre o processo de leitura, terão alargado a sua representação do ato de ler, passando a integrar a leitura silenciosa.

No mesmo sentido, se pode considerar que o surgimento de UR das subcategorias *definição do objetivo de leitura e antecipação da estrutura*, embora com reduzida expressão percentual, é um indicador de uma maior consciência dos procedimentos que antecedem e facilitam a leitura.

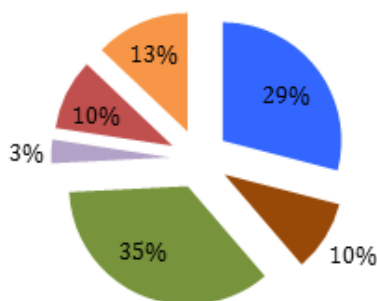
Considerando os valores percentuais apresentados nos dois gráficos, destaca-se o aumento de 17%, antes da intervenção, para 81%, após a intervenção, de UR relativas a estratégias de antecipação do conteúdo. Verifica-se, também, uma redução significativa de UR das subcategorias *preparação para a tarefa e ausência de preparação*.

Nestes casos, à questão *O que fazes antes de começar a leitura?* são dadas respostas como: *fico quieto e sossegado; nada; fico à espera para chegar a minha vez e algumas vezes vou à casa de banho*.

Nos gráficos 3 e 4, apresenta-se a distribuição das UR relativas às subcategorias referentes às *Estratégias de compreensão do texto durante a leitura* (ECTDL), antes e após a intervenção didática, respetivamente:



▲  
**Gráfico III**  
ECTDL pré-intervenção



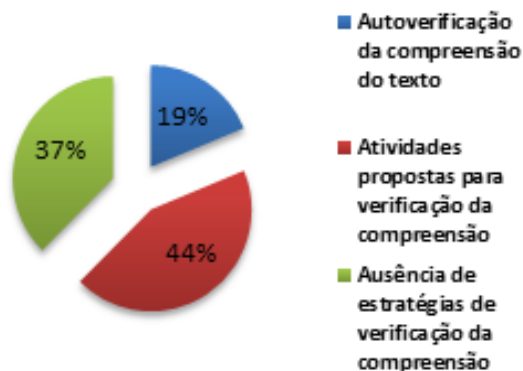
▲  
**Gráfico IV**  
ECTDL pós-intervenção

- Apreensão do sentido global do texto
- Monitorização da compreensão
- Monitorização do comportamento
- Necessidade de controlo externo
- Autoavaliação
- Ausência de estratégias de monitorização

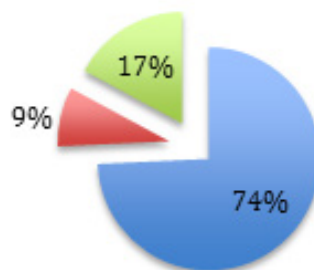
Como mostram os gráficos, a diversidade de subcategorias é coincidente antes e após a intervenção didática e os contrastes entre as respostas dos alunos é menos evidente.

Pode assinalar-se a diminuição das UR da subcategoria *necessidade de controlo externo*, que evidencia menor consciência da tarefa, sem que, no entanto, diminuam as UR da subcategoria *ausência de estratégias de monitorização*. A alteração que mais se evidencia é o aumento de 7% para 29% das UR da subcategoria *apreensão global do texto*.

Nos gráficos 4 e 5, apresenta-se a distribuição das UR relativas às subcategorias relacionadas com *Estratégias de verificação da compreensão após a leitura* (EVCL), antes e após a intervenção didática, respetivamente:



▲ Gráfico V  
EVCL pré-intervenção



▲ Gráfico VI  
EVCL pós-intervenção

Da comparação destes gráficos, destaca-se, por um lado, a diminuição da percentagem de UR da subcategoria *ausência de estratégias de verificação da compreensão* e, por outro lado, o evidente aumento da percentagem de UR da subcategoria *autoverificação* da compreensão do texto. Este contraste parece mostrar uma clara mudança na perceção e capacidade de explicitação, por parte dos alunos, do que processualmente segue uma atividade de leitura.

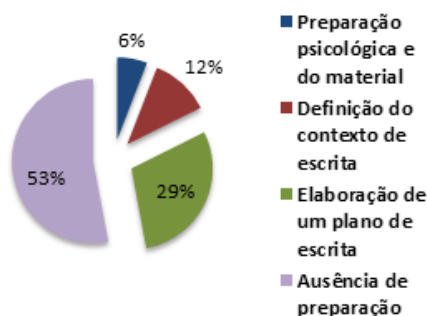
Acresce a este contraste, a diminuição de 44% para 9% das UR da subcategoria *atividades propostas para verificação da compreensão*. Esta diminuição é interessante na medida em que as UR revelavam uma cristalização do tipo de atividades que seguem a leitura, restringindo-se essas atividades à realização de uma *ficha*, fazer a *cópia*, ou um *desenho sobre o texto*.

As categorias e subcategorias, que emergiram da análise de conteúdo das respostas dos alunos sobre o que faziam antes, durante e depois da escrita, são apresentadas na Figura 2.

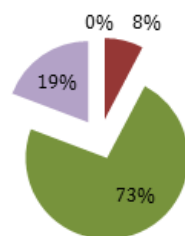
<b>Estratégias de preparação para a escrita</b>	Preparação psicológica e do material Definição do contexto de escrita Elaboração de um plano de escrita Ausência de preparação
<b>Estratégias de escrita do texto durante a escrita</b>	Monitorização da escrita Monitorização do comportamento Ausência de estratégias de monitorização
<b>Estratégias de verificação do texto após a escrita</b>	Atividades para melhoramento da escrita Autoavaliação Ausência de estratégias de verificação da escrita

◀ **Figura 2**  
Categorias e subcategorias estabelecidas a partir da análise das respostas ao questionário: *estratégias de escrita*

Nos gráficos 6 e 7, apresenta-se a distribuição percentual das UR pelas subcategorias relativas às *Estratégias de preparação para a escrita* (EPE), antes e após a intervenção didática, respetivamente:



▲ **Gráfico VI**  
EPE pré-intervenção



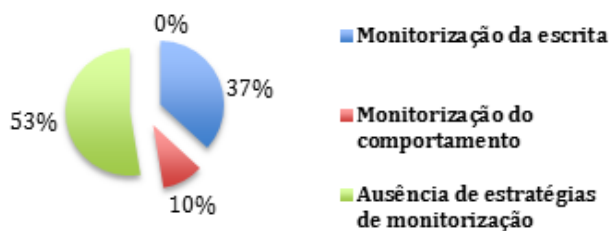
▲ **Gráfico VII**  
EPE pós-intervenção

A comparação dos gráficos evidencia simultaneamente uma diminuição das UR relativas à subcategoria *ausência de preparação* e um aumento claro das UR relativas à subcategoria *elaboração de um plano de escrita*, o que parece dever-se à eficácia da intervenção didática neste aspeto.

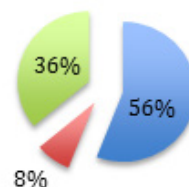
É ainda de referir que aspetos relacionados com a *preparação psicológica e do material* deixam de surgir depois da intervenção. A mudança operada nas conceções dos alunos sobre o que se faz antes da escrita e a capacidade de o expressar parece evidente nas respostas de um mesmo aluno antes e após da intervenção, como se observa abaixo:

- *Pergunto se é a lápis ou a caneta e imagino sobre o que vou escrever.* (111 M, 4º E, outubro/2010)
- *Penso para que vou escrever, para quem, qual é o tema, o título e os subtítulos. Faço a chuva de ideias. Vejo o vocabulário.* (111 M, 4º E, maio/2011)

No que respeita às estratégias de textualização (durante a escrita - EEDE), a partir da observação dos gráficos 8 e 9, é evidente a primazia de ausência de estratégias de monitorização, antes da intervenção, e o aumento de UR relativas a processos de monitorização da escrita, após a intervenção. Com efeito, as percentagens destas duas subcategorias são quase invertidas.



▲ Gráfico VIII  
EEDE pré-intervenção



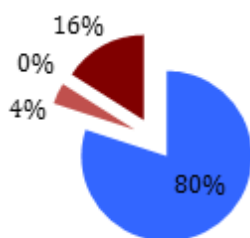
▲ Gráfico IX  
EEDE pós-intervenção

Nas respostas de um mesmo aluno à pergunta o que fazes durante a escrita?, quer antes quer após a intervenção, podem identificar-se UR relativas a procedimentos de 'monitorização da escrita'.

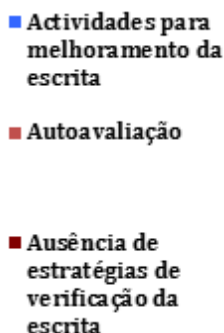
- *Tentar escrever com letra bonita e com atenção aos erros.* (111 M, 4º E, outubro/2010)
- *Faço a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Penso sempre no meu objetivo de escrita.* (111 M, 4º E, maio/2011)

No entanto, enquanto, antes da intervenção, a preocupação do aluno prende-se apenas com aspetos gráficos e ortográficos, após a intervenção, a preocupação já é relativa à organização do texto e ao objetivo de escrita, revelando que a competência de escrita do aluno, assim como a sua capacidade de explicitar, atingiu um novo patamar.

Por fim, os resultados relativos às *Estratégias de verificação do texto após a escrita* (EVT) são apresentados nos Gráficos 10 e 11:



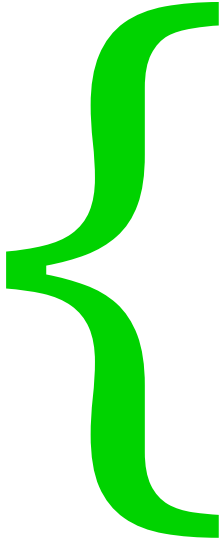
▲ Gráfico X  
EVT pré- intervenção



▲ Gráfico XI  
EVT pós-intervenção

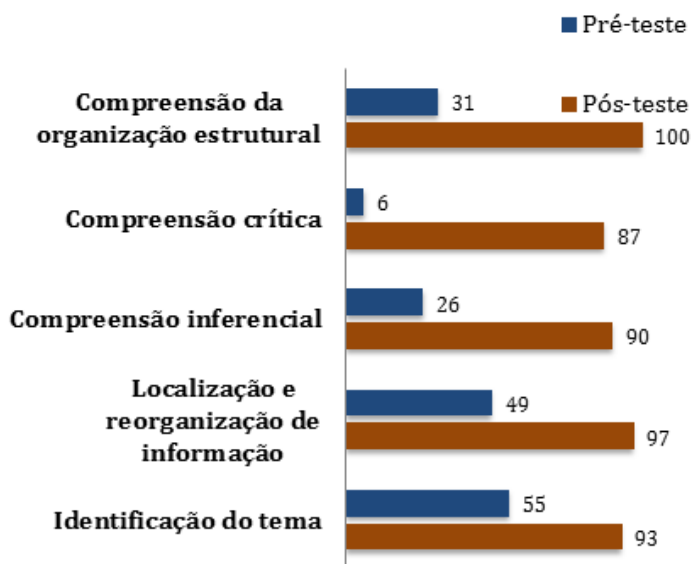
A leitura dos gráficos acima evidencia uma duplicação (80%) da percentagem de UR relativas a atividades de melhoramento da escrita após a intervenção, invertendo de forma clara a tendência anterior à intervenção, em que prevalecia o desconhecimento e/ou incapacidade de explicitar estratégias de revisão do texto. O contraste patente nos gráficos pode ser ilustrado pelas respostas de um mesmo aluno à pergunta *O que fazes após a escrita?*, antes e após a intervenção:

- *Faço outras coisas.* (108 M, 4º E, outubro/2010)
- *Depois de escrever revejo para ver se está correto e corrijo.* (108 M, 4º E, maio/2011)



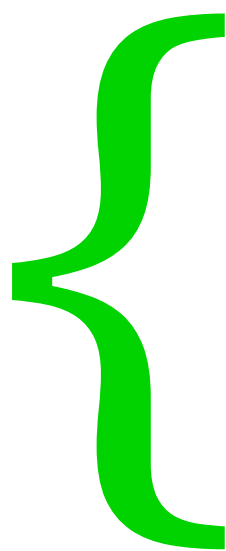
## **3.2 Resultados da avaliação da compreensão de leitura**

Embora, neste artigo, apenas se apresentem os dados do grupo experimental do 4º ano, pode dizer-se que o claro contraste entre os resultados no pré-teste e no pós-teste de compreensão de leitura, patente na Figura 3, se afasta muito dos resultados obtidos na turma de controlo em todos os indicadores considerados (cf. Silva, 2012).



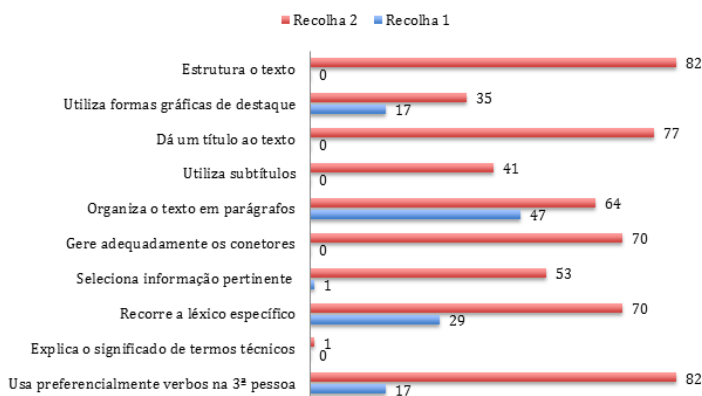
◀ **Figura 3**  
Resultados do teste de compreensão de leitura – 4ºE

Apesar de o número de respostas certas se situar entre 85% a 100%, em todas as dimensões da compreensão de leitura consideradas, o maior crescimento verifica-se na dimensão da *compreensão crítica*, sendo igualmente esta aquela em que se verificaram maiores dificuldades no pré-teste (6% de respostas certas).



## **3.3 Resultados da avaliação dos produtos escritos**

Das dimensões avaliadas nas produções escritas (cf. Silva, 2012), neste artigo, são referidas apenas aquelas que constituem indicadores, não só de uma adequada construção da textualidade, mas também das características da sequência textual a produzir pelos alunos, como se observa na Figura 4.



**Figura 4**  
Resultados da avaliação dos produtos escritos – 4ºE

A partir da interpretação dos resultados que se apresentaram acima, podem ser formuladas algumas constatações:

- A análise dos dados permite verificar que houve uma evolução significativa das competências de leitura e escrita depois da realização da intervenção.
- A evolução decorre do ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura e da escrita.
- A explicitação das tarefas a realizar nos diferentes momentos dos processos de leitura e de escrita é de elaboração mais demorada.
- A evolução das competências de compreensão e de produção escrita evidenciam o recurso a essas tarefas, apesar de não serem totalmente explicitadas.

# CONCLUSÕES

---

“

*A leitura de textos constitui-se como um momento privilegiado para gerar ideias para a produção de texto e para a compreensão da organização do texto. Estes dois saberes são, em seguida, mobilizados para a escrita. Assim, o momento de depois da leitura constitui-se como o momento de antes da escrita, numa perspectiva de desenvolvimento integrado de competências.*

*O estudo realizado indicia que estratégias didáticas que contemplem atividades de explicitação das características do texto expositivo, que ensinem explicitamente que estimulem as várias dimensões da compreensão, que partam de situações significativas de produção textual, que fomentem o exercício da reflexão, podem ser um fator de desenvolvimento de competências de literacia.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- Angulo, A. (1996).** El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, Vol. 8: 29-44.
- Barbeiro, L. & Pereira L. (2007).** *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (1999).** *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalingüística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (2009).** *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Cassany, D. et al. (2008).** *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Catalá, G. et al. (2005).** *Avaluació de la comprensió lectora*. Vol. I e II. Barcelona: Editorial Graó.
- Charolles, M. (1986).** L'analyse des processus rédactionnels; aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques, *Pratiques* 49: 3- 12.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002).** *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Dole, J. et al. (1991).** Effects of two types of prereading instruction of compatible and incompatible text. *In Reading Research Quarterly*. XXVI(2): 142 160.
- Dolz, J. et al. (2004).** Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In R. Rojo, G. Cordeiro (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002).** Effetive practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 205 242,.
- Esteves, M. (2008).** *Visão Panorâmica da Investigação Ação*. Porto: Porto Editora

- Fayol, M. (1985).** Le récit et sa construction. Paris: Delachaux & Niestlé Éditeurs.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980).** Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinber (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (1992).** *Lire un texte informatif: comment Y préparer les élèves. Voies Livres*, 56 (121.1): Lyon: Livre pensée.
- Giasson, J. (2000).** *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, S. (2008).** Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *La Revista Ibero americana de Educación*. OEI.
- Kopke Filho, H. (1997).** Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional* V.1, n.2/3: 59 67.
- Parejo, I. (coord.) (2011).** *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: editorial Graó.
- Ramos, M. (2006).** El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza. *Cuaderno de Investigación en la Educación* 12: 1-2.
- Silva, F. (2012).** *Da leitura à escrita: texto expositivo*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Lisboa – IPL, disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1369>
- Sim Sim, I. (2002).** Literacia, (des)conhecimento e poder, versão escrita da conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre Literacias. Évora: Universidade de Évora.
- Solé, I. (2001).** *Estratégias de Lectura (Materiales para la innovación educativa)*. 12ª ed. ICE. Universidad de Barcelona: Editorial Graó.
- Viana, F. et al. (2010).** *O Ensino da Compreensão Leitora da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.





*Jarna Piippo*

Universidade de Helsínquia

*Madalena Teixeira*

Instituto Politécnico de Santarém – ESE

Universidade de Lisboa – CEAL

---

# **O ENSINO DAS LÍNGUAS MATERNAS MINORITÁRIAS – UM OLHAR ACERCA DO ENSINO BÁSICO NA ÁREA METROPOLITANA DE HELSÍNQUIA**



jarna.piippo@helsinki.fi | madalena.dt@gmail.com

# RESUMO

---



*O presente artigo baseia-se num projeto de tese de doutoramento sobre o ensino do português e de espanhol na área metropolitana de Helsínquia, onde se ensinam cerca de cinquenta línguas maternas a alunos de origem estrangeira, no ensino básico. Dado que a investigação está em curso, ainda não dispomos de resultados de todos os inquéritos e entrevistas que pretendemos realizar. Também não existem dissertações académicas prévias sobre o tema, além de dois breves estudos dedicados, respetivamente, ao ensino do espanhol em Espoo e ao ensino do persa em Helsínquia. A legislação relativa ao ensino das línguas maternas tem sofrido constantes mudanças desde a década de 1970, quando se iniciaram as aulas, destinadas, primeiro, apenas aos filhos de refugiados. Atualmente o ensino destas línguas é decretado como complementar, o que significa que os municípios podem pedir, se assim desejarem, uma subvenção estatal para grupos com um mínimo de quatro alunos. Na prática, só uma terça parte dos alunos com direito à assistência querem ou podem participar nas aulas.*

*Assim, os objetivos deste texto são:*

- 1) apresentar o contexto do ensino das línguas maternas na Finlândia; 2) expor os problemas que explicam a pouca participação dos alunos nas aulas;*
- 3) fazer uma primeira leitura de alguns resultados obtidos;*
- 4) indicar os objetivos que norteiam o desenvolvimento da tese.*

*Apesar de o estudo se encontrar em fase de desenvolvimento, os resultados apontam para a importância crucial do desempenho das Divisões de Ensino como autoridades responsáveis da organização prática do ensino destas línguas, uma vez que os professores pouco podem fazer com as condições que lhes são impostas.*




---

**Palavras-chave:** Ensino de línguas maternas minoritárias, multilinguismo no ensino básico, educação para a diversidade

# INTRODUÇÃO

---

Este artigo resulta de um projeto de investigação, cujo tema é o ensino do espanhol e do português como línguas maternas no ensino básico na região metropolitana de Helsínquia. A respetiva tese de doutoramento será apresentada dentro da área de filologia espanhola, ainda que seja interdisciplinar, por tratar de questões relacionadas com a sociolinguística, política linguística, linguística aplicada e pedagogia.

O tema justifica-se pelo facto de na área metropolitana de Helsínquia, cerca de 10 % dos alunos já ser multilingue, ou provir de famílias que falam duas ou mais línguas. Esta percentagem continua a crescer rapidamente, estimando-se que, em 2025, um em cada cinco alunos da escola básica seja de origem estrangeira. (Pääkaupunkiseudun väestö- ja palvelutarveselvitys 2015 ja 2025, p. 16.) Segundo a estimativa mais recente, o número de imigrantes na área metropolitana aumentará do atual 127 000 para 300 000, até ao ano 2030 (Hbl 11.2.2013). Vemos este trabalho como uma contribuição para o debate finlandês e internacional que se mantém sobre o plurilinguismo e a multiculturalidade na educação, ou, para empregarmos um termo mais abrangente, na educação para a diversidade (*education for diversity*). É um tema de grande atualidade que toca a numerosas famílias não só no contexto estudado, mas no mundo inteiro, no tempo da acelerada globalização que vivemos. Em Portugal, como consequência da crise económica e do forte aumento do desemprego, a emigração aumentou exponencialmente nos últimos anos, e, dado que a maior parte dos emigrantes são jovens, é de prever que tenham filhos no estrangeiro, também na Finlândia, nos próximos anos. Ao mesmo tempo, o governo português “recorta” os subsídios estatais para o ensino de português, língua de herança.

Assim, neste texto, apresentaremos primeiro o contexto do ensino das línguas maternas na Finlândia. Seguidamente, enumeraremos alguns dos problemas que explicam a pouca participação nas respetivas aulas. Refletiremos, ainda, acerca dos objetivos que norteiam o desenvolvimento da tese, além de expormos os primeiros resultados do inquérito enviado às Divisões de Ensino, sobre as práticas organizadoras relacionadas com este ensino.

1.



**O ENSINO  
DE LÍNGUAS  
MATERNAS NO  
CONTEXTO FINLANDÊS**

A Finlândia é um dos poucos países onde o próprio Estado promove, como disciplina complementar do ensino básico, o ensino das línguas maternas de alunos de origem estrangeira, ou das línguas faladas no seu seio familiar, ou das línguas que os alunos finlandeses aprenderam numa estada no estrangeiro. O direito ao ensino não está condicionado pelo respetivo país de origem, do estatuto como imigrante ou da proficiência em finlandês dos alunos, como é o caso em vários países europeus (Comissão Europeia 2009, pp. 24 - 25).

O sistema escolar finlandês tem sido alvo de grande interesse a nível internacional nos últimos anos, graças principalmente aos excelentes resultados do Pisa, que se têm repetido sucessivamente, embora tenham descido em 2012 (Kupari et al. 2013), tendo-se tornado num exemplo a seguir e até num produto de exportação (*Future Learning Finland*). No entanto, apesar de o reconhecimento da qualidade do ensino básico, e apesar de o acesso quase único a nível mundial ao ensino da própria língua minoritária, apenas uma terça parte dos alunos com direito a frequentar este ensino participa nas aulas, de acordo com Latomaa (2013,p.173). Os falantes de português formam o 23º maior grupo de imigrantes na Finlândia (Latomaa 2010, p. 204) e, segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, na área metropolitana existem 177 alunos entre os 6 e os 16 anos de idade que poderiam assistir às aulas, por serem falantes de português ou descendentes de lusófonos. Contudo, juntando as três turmas existentes nas cidades de Helsínquia e Espoo, apenas cerca de 30 - 40 alunos frequentam as aulas e nem todos com assiduidade.

Com efeito, a língua materna é um elemento crucial na construção da identidade de uma criança. É a língua dos pensamentos e dos sentimentos, cuja importância se acentua quando a família vai viver num novo país. A língua materna é um cordão umbilical que “ata” a criança às suas raízes e à sua cultura, sendo um marco de cultura matricial que acompanha cada sujeito falante ao longo da vida. A relação entre pais e filhos fortalece-se através duma língua compartilhada e a união familiar, por sua vez, apoia o processo de adaptação

num país novo. Há provas científicas de que um bom domínio da língua materna facilita a aprendizagem de outras línguas, desenvolve as capacidades intelectuais e de aprendizagem e promove o sucesso escolar (ver p.ex. Thomas & Collier 2002). Ensinam-se atualmente quase cinquenta línguas maternas na área metropolitana de Helsinquia (Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus - opas kouluille, 4), mas como este ensino é complementar e facultativo, a maior parte dos alunos com direito a frequentar as aulas não quer ou não pode participar nelas. Neste sentido, não há igualdade educacional, sendo ainda necessário promover, a nível do ensino básico, o direito à preservação da língua materna e respetiva cultura.

Na Finlândia, após a escolaridade obrigatória, os jovens de origem estrangeira ficam mais vezes fora do ensino secundário e abandonam os estudos com maior frequência do que os jovens de origem finlandesa (Teräs et al. 2010, p.5). Em 2011, só metade destes alunos foram aceites nas escolas profissionais onde apresentaram a candidatura, e mais de 20 por cento não passou na respetiva prova de finlandês. (Nuorten yhteiskuntatarkuu 2013, p. 45.) A falta de apoio adequado, desde o primeiro dia em que um aluno entra numa escola cuja língua desconhece, pode ter graves consequências a nível individual e social, como a exclusão do sistema educativo, como podemos deduzir dos números acima mencionados. Acreditamos que o desenvolvimento e aprendizagem de competências comunicativas – linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas –, sobretudo na língua materna, contribuem para a integração de crianças e jovens na sociedade que os rodeia, tornando-os cidadãos ativos, participativos e empreendedores (Teixeira, Osório & Soares, 2010).

A imigração massiva rumo à Finlândia só começou recentemente, e ainda não se perdeu a oportunidade de manter vivas as línguas de herança, dado que os pais das crianças que hoje estão em idade escolar ainda são falantes nativos. A construção de uma sociedade mais aberta, tolerante e rica em pluralidade cultural poderia – e deveria - começar logo nos primeiros anos de escolaridade.

Caso se consagrem esforços à integração e à formação destes jovens e crianças, eles podem vir a constituir uma geração plurilingue e multicultural sem precedentes, um recurso humano de excelência para o futuro.

O ensino das línguas maternas tem-se organizado de diversas maneiras e tem-se investigado sob várias perspectivas nas comunidades multilingues (ver p.ex. Menacker 2001, Thomas & Collier 2002, Lahdenperä 2004, Urrutia Cárdenas & Fernández Ullóa 2005, Hessel & Ekberg 2008, Kenner & Ruby 2012). Sobre este ensino, na Finlândia, existem estudos realizados no contexto de três grandes projetos de investigação: *Valuing All Languages in Europe* (2004 - 2007), do Centro Europeu para Línguas Modernas (European Centre for Modern Languages), *Projeto Nacional de Política Lingüística Educativa*, do Ministério da Educação Finlandês (2005 - 2007) e *Como encaramos o multilinguismo no mundo escolar*, de Sirkku Latomaa e Minna Suni (em curso). Em Helsínquia, Sara Tikkanen (2010) pesquisou o ensino das línguas maternas a nível geral, dando especial destaque ao persa, na sua dissertação para a Escola Profissional Superior Haaga-Helia. Laureno Domínguez Lledó (2007, 2013) publicou um relatório e uma tese de mestrado sobre o ensino de espanhol como língua materna na cidade de Espoo, na qual trabalha como professor. Sobre o ensino do português na Finlândia não existem estudos prévios, pelo que urge colmatar esta lacuna, para conhecermos a realidade educacional e lingüística dos cidadãos de origem lusófona.

Segundo Latomaa (2007b) e Tikkanen (2010), na Finlândia, as leis, regulamentos e práticas não apoiam a promoção das línguas maternas. O ensino destas línguas começou na década de 1970 e, na primeira fase, destinava-se apenas a imigrantes com estatuto de refugiados. Entre os primeiros alunos, encontravam-se os filhos de chilenos fugidos do golpe militar. Em 1987, o Ministério da Educação decidiu conceder o direito à frequência também a outros alunos imigrantes de primeira ou segunda geração. Segundo o artigo 11 da Lei

sobre o Ensino Básico (21.8.1998), a disciplina de Língua Materna e Literatura (sem especificar qual ou quais as línguas maternas e literaturas em questão) formam parte do Currículo Nacional do Ensino Básico, como disciplina comum a todos os alunos. Contudo, na reforma do Currículo Nacional do Ensino Básico do ano 2004 (OPS 2004), a Direção Geral do Ensino tornou este ensino complementar, e não obrigatório, para os alunos falantes de “outras” línguas maternas, reinterpretando o artigo 12 da dita Lei, segundo a qual “Como língua materna ensinam-se finlandês, sueco ou lapão, segundo a língua de ensino do aluno. Como língua materna, podem-se ensinar também romani, linguagem gestual ou outra língua materna do aluno, segundo a escolha do encarregado de educação.” Esta interpretação contraditória da Lei debilitou a posição do ensino das “outras” línguas maternas, tendo sido a disciplina transferida para um anexo do Currículo Nacional.

Ressalta, ainda, que os municípios não são obrigados a organizar este ensino, podendo, se assim o desejarem, solicitar um financiamento estatal para grupos com um mínimo de quatro alunos, embora na realidade sejam exigidos grupos com maior número de alunos (Latomaa 2007b, p. 335).

Em 2007, o Ministério da Educação afirmou no seu plano de desenvolvimento que “Todos os alunos devem poder manter e desenvolver também a sua própria língua materna, além da aprendizagem do finlandês ou do sueco. Uma forte identidade linguística e cultural ajuda os alunos e estudantes a integrarem-se também na sua nova comunidade” (apud. Tikkanen 2010, p. 38). Apesar de esta afirmação de intenções, o ensino das línguas maternas tem sofrido constantes “cortes”, na medida em que o número de horas de aulas tem diminuído, as turmas do ensino pré-escolar foram abolidas e tem-se apostado mais no ensino do finlandês como língua estrangeira do que no ensino das línguas maternas (Tikkanen 2010, p. 3, pp. 38 - 52, Latomaa 2007b, pp. 334 - 339), à semelhança do que tem acontecido noutros países europeus.

A acrescentar a estes aspetos que configuram a Política Linguística finlandesa, importa ainda destacar outros fatores que dificultam o trabalho docente em termos pedagógicos e logísticos. O primeiro obstáculo, por um lado, é a heterogeneidade dos grupos de alunos, relativamente à idade e ao nível de proficiência, requerendo que o professor prepare atividades diferenciadas para cada aula. Não existem, por outro lado, planos curriculares específicos nem materiais didáticos que auxiliem o docente no desempenho da sua prática letiva. Finalmente, as aulas decorrem depois do horário escolar normal, ao fim da tarde, quando os alunos estão cansados e os professores já não podem encontrar-se com os outros professores que lecionam o restante *currículum* (p.ex. os professores de educação especial e os professores de finlandês, com quem seria indispensável colaborar, uma vez que o conhecimento das dificuldades dos alunos, por parte de todos os docentes intervenientes na ação educativa é, indiscutivelmente, uma mais valia para todo o processo de ensino e de aprendizagem).

Os docentes das línguas maternas com um elevado número de alunos, como é o caso de alguns professores de espanhol, trabalham a tempo inteiro. São obrigados a circular entre as várias escolas, nas quais se encontram distribuídos os alunos dos diversos grupos e, por conseguinte, passam grande parte do seu dia laboral em transportes. Os professores e alunos das línguas com menor número alunos por turma, pelo contrário, normalmente têm de se deslocar até ao centro da cidade, a uma escola onde nenhum deles estuda, mas que tem um acesso relativamente fácil a partir de todas as zonas da cidade. Este é o caso da professora de português de Helsínquia, que trabalha a tempo parcial, ensinando apenas três turmas.


Em termos de formação e de oferta formativa destinada aos professores, é relevante salientar que, como a disciplina apenas figura num anexo do Currículo Nacional, não existem normas sobre a qualificação oficial requerida para estes profissionais. Apesar de esta conjuntura, mais da metade dos professores trabalha com o estatuto de não qualificado formalmente, segundo os requisitos que variam

de município para município, não havendo nenhuma formação que ofereça a qualificação real e necessária. Além disso, os professores trabalham em condições precárias, sendo obrigados a solicitar o seu posto todos os anos, já que nunca há certeza se as aulas irão continuar (Latomaa 2007b, pp. 335 - 338).

Em síntese, e partindo da experiência profissional da autora desta contribuição, poderemos afirmar que, como disciplinas facultativas extracurriculares, em vez de serem valorizadas, as línguas maternas gozam dum estatuto de baixo prestígio social aos olhos da comunidade escolar. O facto de não serem avaliadas como as outras disciplinas, não constando do diploma escolar, é um claro sinal, para todas as partes envolvidas, de que não tem o mesmo valor que as outras disciplinas (Latomaa 2007b, p. 338). Os alunos não têm receio de chegar atrasados, faltar às aulas ou ter um empenho mínimo nelas, recusando-se, por exemplo, a participar nas atividades propostas pelo professor. Para muitos deles, as aulas representam um mero passatempo de segunda categoria, sendo frequente saírem no meio da aula para participarem em *hobbies* que consideram mais importantes, pagos pelos pais. Para alguns professores das disciplinas obrigatórias é difícil aceitar que os professores de línguas maternas usem as “suas” salas de aulas, que prefeririam guardar para seu uso exclusivo, fazendo-os sentir-se como intrusos. Finalmente, para os diretores das escolas, a organização destas aulas e o recrutamento e orientação dos professores representa um trabalho extra, nem sempre prioritário nem motivador de orgulho, dadas as conotações negativas que contém a expressão “escola de imigrantes”, sinónimo de “problemas” e antónimo da expressão “escola internacional” que transmite uma imagem de progresso e prosperidade.

Cumprе ainda acrescentar que os problemas de aprendizagem, de comportamento e de concentração dos alunos são cada vez mais frequentes. Não obstante, os professores de línguas maternas não dispõem da ajuda de assistentes ou de professores especiais para lidarem com estes problemas.

2.



**BOAS E MÁΣ PRÁTICAS  
MUNICIPAIS – RESULTADOS  
DO PRIMEIRO INQUÉRITO  
DUM ESTUDO DE CASO  
SOBRE O ENSINO  
DO ESPANHOL E DO  
PORTUGUÊS NA ÁREA  
METROPOLITANA DE  
HELSÍNQUIA**

A investigação realizar-se-á nos moldes de um estudo de caso, sob uma perspetiva descritiva, tanto sob o ponto de vista linguístico como pedagógico. O objetivo da tese é proporcionar uma descrição sistemática, precisa e realista sobre a situação atual do ensino do espanhol e do português, baseada num corpus recolhido através de inquéritos e entrevistas. Sendo um estudo de caso, fica circunscrito a apenas duas línguas; contudo, acreditamos que os resultados serão esclarecedores e aplicáveis também ao ensino de outras línguas maternas no contexto finlandês, contribuindo ainda para aprofundar o debate europeu nestas matérias, particularmente no que diz respeito ao estabelecimento das designadas “boas práticas”.

Não existem dissertações nem monografias académicas sobre o ensino das línguas maternas no ensino básico da Finlândia, excetuando-se as breves análises do persa (Tikkanen 2010, pp. 72 - 92) e do espanhol (Domínguez 2007 e 2013), de modo que não dispomos de enquadramento teórico prévio diretamente aplicável ao estudo empírico (não obstante, poder-se-á recorrer a estudos referentes a outros contextos nacionais). Pelo contrário, o enquadramento teórico na fase inicial baseou-se nas nossas próprias experiências empíricas como professoras de português, língua materna. A partir da prática docente, iam surgindo as hipóteses de trabalho preliminares, as questões a responder, as categorias a construir, os fenómenos a observar e os dados a recolher. Por causa dos vários problemas acima descritos, com os quais deparávamos nas aulas, sentimos uma forte necessidade de intervenção. É preciso desenvolver a organização das aulas, atrair mais alunos e melhorar a qualidade das próprias práticas de ensino. Acreditamos que através da apresentação de dados objetivos sobre o ensino destas línguas, se poderá construir uma base de dados que sustente o seu desenvolvimento e a qualificação de professores que trabalhem nesta área de docência.

Cientes de que o ensino do português como língua materna, na Finlândia, não é uma disciplina curricular e que cada um dos 320 municípios do país pode definir as suas próprias políticas e práticas, relativamente ao ensino das línguas maternas, tomemos, para reflexão, os primeiros resultados do nosso estudo.

O primeiro objetivo, que congrega várias questões, pretende verificar como as entidades municipais responsáveis, ou seja, as Divisões da Educação das cidades de Helsínquia, Espoo e Vantaa, organizam este ensino, em termos teóricos e práticos. Para tanto, quisemos saber:

Quantas línguas são ensinadas e quantos grupos há?

Quem tem direito à assistência e qual é o número total de alunos? Como recrutam, orientam e formam aos professores?

Que tipo de pessoal se dedica à organização destas aulas e quais são os deveres inerentes aos respetivos cargos?

Como informam os pais sobre esta modalidade de ensino, organizam a inscrição e preparam os horários? Quais os planos de desenvolvimento que existem para este ensino?

Assim, no mês de fevereiro de 2013 foi enviado um inquérito com estas perguntas, entre outras, às respetivas Divisões, e, ao analisarmos as respostas, pudemos constatar que as práticas variam muito entre os três municípios da área metropolitana, oferecendo a cidade de Espoo várias soluções inovadoras que se poderiam, eventualmente, aplicar também a outros municípios.

As diferenças começam logo pelo nome da disciplina, tendo Espoo inventado uma abreviatura não oficial MAI (“maahanmuuttajien oma äidinkieli”, ou LMI “língua materna própria dos imigrantes”), prática e concisa. Dado que nem sempre se trata da “língua materna própria” dos alunos, termo mais comumente empregue, mas sim da língua que algum membro da família fala em casa, emprega-se também o termo “língua de casa”. Este termo inclui os alunos bilingues, que formam a maioria nos grupos de português, mas exclui,

na realidade, um grande número de alunos cujos pais não falam esta língua em casa, por variados motivos, ou que não moram com o falante da língua em questão, por serem filhos de pais divorciados. O terceiro termo oficialmente empregue nos três municípios é “língua de conservação”, referente a uma língua que os alunos finlandeses, sem qualquer origem estrangeira, aprenderam morando num país estrangeiro. Considerando ainda a obstinação com que os defensores do tradicional termo “língua materna” querem denominar a disciplina curricular das línguas nacionais, em vez de aceitarem os termos “língua finlandesa” e “língua sueca”, mais adequados ao atual contexto escolar multicultural (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2009, p. 94), entendemos que a escolha dum termo politicamente correto seja uma questão delicada, difícil de resolver para uma disciplina cujo significado varia de aluno para aluno, como é o caso destas línguas que em vários outros países ocidentais recebem o nome de “línguas de herança”.

Como referimos acima, não existe controlo sobre se o aluno domina ou não a língua, ou se a fala ou não no seu seio familiar. Em Helsínquia e Vantaa, também são bem-vindos às aulas do ensino básico os alunos do ensino pré-escolar e secundário, caso haja vagas no grupo. Em Espoo estes alunos assistem às suas próprias aulas, organizadas à parte. De facto, Espoo é o único município que oferece seis cursos do ensino secundário – para os alunos dos chamados liceus na Finlândia - em 17 línguas diferentes, de matrícula aberta também para alunos dos outros municípios.

O número mínimo para a formação dum grupo é de quatro alunos, em Helsínquia, e de cinco, em Espoo e Vantaa. Para as línguas “grandes”, o número mínimo por grupo é de dez. Na área metropolitana, só trabalham dois professores de português, com dois grupos em Espoo e três (pela primeira vez no ano letivo 2013 - 2014) em Helsínquia. O número de línguas, grupos e alunos apresenta-se no Quadro 1 - Número de línguas maternas ensinadas, de grupos, de alunos, de grupos de português e de alunos de português (2013).

	Helsínquia	Espoo	Vantaa
<b>Número de línguas</b>	44	33	25
<b>Número de grupos</b>	302	268	284
<b>Número de alunos</b>	3200	2500	2297
<b>Número de grupos de português</b>	3	2	-
<b>Número de alunos de português</b>	24	14	-

Os organigramas das Divisões diferem muito entre si, em relação às secções e aos funcionários que trabalham com o ensino das línguas maternas. A diferença de maior relevo, em nosso entender, é que em Espoo e Vantaa existe pessoal próprio para este ensino, enquanto que em Helsínquia, ninguém trabalha a tempo inteiro com as línguas maternas. De facto, a responsável por este ensino é a mesma pessoa que dirige todo o Departamento do Ensino Básico de Língua Finlandesa, e que estima dedicar 5 - 10 % do seu tempo laboral às línguas maternas. Também a secretária e as duas funcionárias da “área multicultural”, em vez de poderem dedicar-se exclusivamente a estas línguas, trabalham com o ensino de línguas estrangeiras e em línguas estrangeiras (*CLIL, Content and Language Integrated Learning*), com o ensino bilingue, o ensino do Finlandês como segunda língua, o ensino preparatório dos imigrantes, e as tarefas do “desenvolvimento da escola consciente nas línguas e culturas” em geral, p.ex. o projeto “O Mundo na escola”, Maailma koulussa. (Kyllönen, mensagem de correio eletrónico, 12.12.2013.)

Recentemente, a Divisão concedeu a uma professora de estónio uma hora semanal para o atendimento e tutoria dos colegas, o que nos parece insuficiente, considerando que a maior parte dos (novos) professores não conhecem o contexto do ensino básico finlandês, e não têm experiência nem formação para o desempenho desta função. Muitas das tarefas organizativas e essenciais, tais como o recrutamento dos professores ou a preparação dos horários, são total ou parcialmente delegadas às escolas.

Como resultado, segundo a própria diretora, ainda estão em curso os processos de desenvolvimento e de distribuição das tarefas (reunião de professores, 31.1.2013).

Em Espoo, e também em Vantaa mais do que na capital, é à própria Divisão a quem lhe incumbe organizar o ensino das línguas maternas, de forma centralizada. Nela, trabalha uma diretora, uma planeadora, uma assistente, dois funcionários de projeto, um professor responsável pela informática (um dos professores MAI) e, ainda, os professores coordenadores MAI. As escolas apenas tratam das salas de aulas e dos meios didáticos tecnológicos. Os professores reúnem-se semanalmente, tendo surgido assim uma comunidade laboral entre eles, pelo contrário do que acontece na capital, onde os professores se veem apenas duas ou três vezes por ano.

Dado não existirem critérios nacionais para a competência formal dos professores, cada município acaba por ter requisitos diferentes e, devido à falta de candidatos competentes, a maior parte dos professores não chega a corresponder a esses mesmos requisitos (Nissilä, 2010, p. 5). Em Espoo, exige-se um diploma superior, com 60 unidades de crédito de estudos pedagógicos e um mínimo de 60 unidades de crédito de estudos na língua a ensinar. Sublinhamos, ainda, que há docentes estrangeiros qualificados na área da formação de professores, tendo efetuado os seus estudos no seu país (16% como professores de língua materna, 21% como professores), dos quais unicamente 29% e 20%, respetivamente, conseguiram validar o seu diploma na Finlândia. (Nissilä, 2010, p. 5).

A maior parte das línguas não pode estudar-se na Finlândia, a nível universitário, o que também dificulta a obtenção da qualificação académica, além da qual, o candidato deve ser falante nativo da língua em questão e ter bons conhecimentos das respetivas culturas, de língua finlandesa e de informática. Dos 44 professores de Espoo, apenas quatro têm contrato permanente, sendo os demais funcionários a prazo.

Em Helsínquia, o professor não precisa de ser falante nativo, ainda que, em muitos casos, este tenha sido o único critério de escolha, faltando aos candidatos possíveis tanto a formação pedagógica como a linguística.

Em relação à formação contínua, Espoo organiza cerca de doze diferentes formações por ano sobre temas que respondem sempre às necessidades dos professores: finlandês, informática, gestão da dinâmica de grupos, diferenciação do ensino, métodos e meios didáticos. Neste ponto radica mais uma diferença, a nosso ver, significativa; pois, segundo a nossa experiência pessoal, os professores de Helsínquia só assistiram a uma formação específica, compartilhada com os municípios vizinhos, sobre os problemas de aprendizagem dos alunos de origem estrangeira, no ano letivo 2012 - 2013. Note-se, ainda, que houve um curso destinado a todos os professores de línguas, da área metropolitana, a decorrer num fim de semana, no âmbito de métodos quíntéticos, tendo participado dois professores de línguas maternas. Organizou-se, também, um seminário no início do ano e dois "cafés pedagógicos", nos quais participámos, não tendo sido discutidos aspetos de natureza científica e pedagógica inerentes à prática letiva. O programa consistiu em palestras, cuja temática não se focalizava no ensino de línguas maternas, e em sessões de trabalho de grupo, solicitando-se aos professores que refletissem sobre temas diversos, amplos e complexos, como objetivos, métodos e avaliação do ensino, e fizessem uma análise SWOT sobre o seu próprio trabalho, em vez de apresentarem o seu plano para o seguinte ano letivo, como lhes fora pedido com antecedência.

Atualmente, só existem recomendações nacionais gerais sobre o ensino destas línguas, as quais se encontram em anexo do Currículo Nacional do Ensino Básico, *Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi* - consultar o link das páginas eletrónicas da Direção Geral da Educação.

Existem em Espoo e Vantaa planos individuais para 37 e 32 línguas diferentes, respetivamente, disponíveis na página eletrónica das Divisões. Os professores helsinkienses não dispõem de planos curriculares específicos, a não ser que os procurem nas páginas dos municípios vizinhos, e não recebem nenhuma informação nem formação para a avaliação dos alunos, apesar de serem obrigados a dar-lhes um certificado no fim do curso. Na realidade, os professores não têm de procurar as recomendações curriculares, e não sabemos que tipo de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação cada um deles aplica na prática (cf. Tholin 2012). Defendemos que a preparação curricular para cada língua ensinada devia ser da responsabilidade da Direção Geral da Educação, pois consideramos pouco provável que haja, a nível municipal, especialistas em mais de 40 línguas, capacitados também para planificação curricular.

Na maior parte das línguas maternas ensinadas, não existem materiais didáticos nem livros de texto adequados aos grupos, disponíveis nas livrarias ou bibliotecas municipais. As verbas para aquisição de materiais são insuficientes:

em Helsínquia, 4 euros por aluno por ano, em Vantaa, 13,5 euros. Em Espoo não se define a quantia porque as diferentes línguas têm diferentes necessidades; os professores podem adquirir exemplares de livros estrangeiros para adaptarem os materiais para cadernos elaborados pessoalmente para cada grupo ou aluno. Também podem comprar livros de ficção e aproveitar os materiais escolares, visuais e lúdicos que se encontram no armazém da Divisão.

Em Helsínquia não há nenhum material disponível para os professores, e os alunos têm de pedir o caderno, lápis e borracha ao professor da turma da sua própria escola. Por conseguinte, alguns alunos passam todo o ano letivo sem estes meios básicos. Ao contrário, Espoo proporciona para este ensino salas equipadas com *Smartboards*, computadores para cada aluno e ligação eficiente à Internet, enquanto Helsínquia fica na retaguarda, com um computador

só para o professor, um projetor de vídeo e uma ligação à Internet que não se revela nem eficaz nem eficiente, impossibilitando o aproveitamento de materiais que se encontram na rede.

A divulgação da informação sobre as aulas, assim como o processo de inscrição nas mesmas, são primordiais, caso se queiram captar alunos.

Em Helsínquia, mencionam-se estas línguas nas páginas eletrónicas e no folheto enviado aos pais dos alunos do 1º ano, mas, de resto, esta divulgação é delegada às escolas, dependendo dos diretores, dos secretários e dos professores de turma, a eficiência com que se faz publicidade ao ensino, e se distribuem e pedem de volta os formulários das inscrições. No outono de 2013, pela primeira vez, em Helsínquia, nos formulários dos dados básicos do aluno perguntou-se aos pais se o filho frequenta aulas da língua materna. No entanto, caso houvesse vontade na consecução desta aprendizagem, não seria possível fazer a inscrição através do mesmo formulário, não se sabendo quando e como esta deveria ser feita. Em Espoo, as inscrições são em março, altura em que as informações precisas e o link para o respetivo formulário são publicados nas principais páginas eletrónicas do município, estando acessíveis a toda a comunidade escolar. Além disso, é possível fazer a inscrição através do formulário dos dados básicos do aluno e através do formulário entregue pelo professor MAI. Os alunos novos recebem em casa um formulário de inscrição previamente preenchido e, em 2010, este tipo de formulário foi enviado para casa de todos os alunos com direito a frequência.

Um dos principais obstáculos para o bem-estar em qualquer comunidade laboral é a falta de circulação de informação. Como contactam os professores das línguas maternas com os pais dos alunos, com os colegas e com as autoridades? Em Espoo e Vantaa, podem fazê-lo facilmente através da Intranet escolar Wilma, onde também podem marcar as faltas dos alunos e dar-lhes *feedback* acerca do aproveitamento escolar dos seus educandos.

Em Helsínquia, a comunicação vê-se dificultada pela falta da ligação Wilma, restando aos professores contactar diretamente os encarregados de educação, pedindo os respetivos endereços de correio eletrónico e números de telefone. Também a sua ligação à *Intranet Helmi*, comum a todos os funcionários da cidade de Helsínquia, só é possível através dos computadores da sala de professores, com palavras passe de difícil aquisição.

Em relação à informação a ser facultada aos pais, acreditamos que seria vantajosa a criação de uma página eletrónica nacional, multilingue, dedicada às línguas maternas minoritárias, onde os pais (e professores e todos os interessados) pudessem encontrar, na sua própria língua, todo o tipo de informação prática e teórica. Na Suécia, é a própria Direção Geral da Educação a entidade responsável por este tipo de site, premiado já em 2003 com *The Best Global Website Award* (<http://modersmal.skolverket.se/>).

A preparação dos horários para dezenas de línguas e professores, centenas de grupos e 2000 - 3000 alunos de todas as idades, afigura-se como um enorme desafio.

Em Espoo, a diretora e a *planner* são as responsáveis de elaborarem os horários das línguas maternas já antes de as escolas fazerem os seus próprios horários. Além de serem reservadas com antecedência as horas de aulas, os grupos das línguas maternas são distribuídos por distritos e por faixas etárias, de forma a que cada um dos cinco distritos de Espoo tenha uma tarde específica dedicada a este ensino. As aulas dos alunos dos 1º e 2º anos são das 12h às 14h, dos alunos dos 3º ao 6º anos das 14h às 16h, e dos alunos dos 7º ao 9º anos das 16h às 18h. Os pais recebem uma carta com as informações sobre os horários e o início das aulas, em junho. Em Vantaa, o responsável pelos horários também é o diretor, mas em Helsínquia, paga-se a uns responsáveis distritais (diretores ou funcionários das escolas) para coordenarem a preparação local dos horários, juntamente com a secretária e os quatro diretores distritais da Divisão (Kyllönen, mensagem de 12.12.2013).

Os secretários das escolas são quem informa os pais sobre os horários. Temos conhecimento empírico de que este sistema não tem funcionado bem, e, principalmente nas línguas "grandes", não se têm publicado nem os horários nem a distribuição dos grupos atempadamente.

O modelo de Espoo poderia aplicar-se aos outros municípios. Contudo, restaria o problema das línguas "pequenas", com apenas um par de grupos, como é o caso do português. Se não se podem dividir os alunos pela idade e pelo distrito, qual a hora e o dia que se deveria escolher para a aula? Aqui, trata-se de uma simples questão de política linguística. Se as línguas maternas fossem apreciadas na prática, e não só nos discursos festivos, (como foi referido no Seminário *Osallisenä Suomessa*, 10.12.2013), os municípios dedicar-lhes-iam uma tarde livre de outras disciplinas. Numa situação parecida encontra-se a disciplina de educação moral e religiosa, mas que forma parte do currículo nacional. Apesar de serem muitos os grupos religiosos, além daqueles que se destinam a quem não pertence a nenhuma comunidade religiosa, os municípios são obrigados a organizar as aulas para grupos com três alunos, dentro do horário escolar normal, e conseguem fazê-lo.

De entre os planos de desenvolvimento que recebemos, destacamos o de Espoo, na medida em que é o que apresenta a meta mais concreta. No seu Programa para a Multiculturalidade (p. 14), apresenta como objetivo que aumente o nível de proficiência da língua materna das crianças e jovens de origem estrangeira, na educação infantil e no ensino básico. O cumprimento deste objetivo mede-se através dum indicador concreto e demonstrativo: a proporção de alunos que participam nas aulas de língua materna.

Ou seja, Espoo declara oficial e abertamente querer que os alunos de origem estrangeira realmente participem nas aulas.

Baseando-nos nos exemplos acima referidos, podemos constatar que a organização do ensino das línguas maternas depende, em grande medida, dos recursos, do empenho e da vontade dos funcionários da Repartição da Educação.

Um professor não pode influenciar nas práticas do município, mas pode e deve criar condições para que os alunos se sintam motivados a estarem presentes nas suas aulas.

Tendo em conta o contexto apresentado, surge o segundo objetivo do nosso trabalho de doutoramento: averiguar o que é que ensinam os professores, uma vez que não há currículos oficiais. A consecução deste objetivo materializa-se através das respostas às seguintes perguntas: Como planificam e lecionam, os professores, as suas aulas? Como avaliam o seu ensino e a aprendizagem dos alunos? Que tipo de materiais, métodos e recursos utilizam para ensinarem os conteúdos escolhidos? Que tipo de dificuldades têm os alunos? O que fazem para ultrapassá-las? Conseguem? Porquê? Qual é a origem dos professores e que tipo de formação têm? Que variedade da língua portuguesa usam? Ensinam literatura, história e cultura de todos os países lusófonos? O instrumento de recolha de dados a utilizar será o inquérito por questionário, de resposta aberta. Está ainda em aberto a possibilidade da realização de entrevistas semiestruturadas.

O terceiro objetivo é averiguar que tipo de alunos participam nas aulas de espanhol e de português. Há alguns dados sobre os alunos de espanhol, mas os alunos de português nunca foram alvo de investigação na Finlândia. Assim, tomamos como ponto de partida para atingir este objetivo as perguntas:

Qual é a procedência dos alunos? Qual é a sua distribuição por idade e respetivo nível de proficiência? Em que contextos usam o português oral e escrito? Como são as suas atitudes em relação ao português e ao seu estudo? O que pensam, os alunos, das aulas que frequentam? O que gostam mais? O que gostam menos? Como gostariam que fossem as aulas? Que tipo de atividades consideram ser mais importantes? Porquê?

O que gostariam de aprender? Porquê? Que utilidade têm essas aulas, para a sua vida futura? Estes dados serão recolhidos através de inquéritos eletrónicos bilingues, destinados aos pais e/ou encarregados de educação. Estamos conscientes de que, na realidade, pelo menos no caso dos alunos mais pequenos, devemos distinguir se as respostas ao inquérito refletem ideias e opiniões dos pais ou dos próprios alunos.

# CONCLUSÕES

---

“

*Devido à posição legal da disciplina, a organização do ensino das línguas maternas depende dos municípios. As práticas destes são claramente insuficientes, uma vez que a maior parte dos alunos com direito à frequência das aulas não as frequenta.*

*Comparando as práticas organizativas relativas ao ensino das línguas maternas, podemos constatar que em Helsínquia, com o maior número de grupos e alunos, é imprescindível estabelecer práticas mais eficazes para a informação, para a inscrição às aulas e para a elaboração dos horários, independentemente se estas tarefas são da responsabilidade da Divisão ou das escolas. Dado que Wilma é a única Intranet disponível a todas as partes interessadas (alunos, pais, professores, diretores das escolas), esta deveria poder utilizar-se também em Helsínquia no ensino destes grupos, como acontece em Espoo e Vantaa. Também é de suma importância a integração dos professores da capital numa comunidade laboral, hoje inexistente, onde possam receber orientação, formação e apoio pedagógico.*

*Salientamos, ainda, que urge completarmos a recolha de dados para que se possa obter informação sustentada que potencie o desenvolvimento e a melhoria das práticas do ensino, atraindo, inclusivamente, um número maior de alunos às aulas. Para os problemas apresentados, poder-se-ão mais tarde discutir eventuais possibilidades de soluções, que acreditamos poderem ser úteis tanto para as autoridades competentes como para os atuais e futuros professores, como por exemplo, planos curriculares previamente testados e adequados ao público a que se destinam, bancos de materiais didáticos, brochuras escolares com sugestões pedagógicas para os professores, folhetos informativos para os pais sobre o ensino do português como língua materna e uma articulação promovida pelo município que facilite a colaboração entre as autoridades, os chamados diretores-chefes, os professores, as famílias dos alunos e os alunos. É nosso desejo poder contribuir, ainda que de modo modesto, para a construção de boas práticas e da divulgação das mesmas, através dos resultados deste estudo que se encontra em curso.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- As línguas ensinadas como línguas maternas e os respetivos números de alunos em 2011.** Omana äidinkielenä opetetut kielet ja osallistuneiden määrät vuonna 2011. Direção Geral do Ensino. [http://www.oph.fi/download/142341\\_Omana\\_aidinkielena\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_maarat\\_vuonna\\_2011-PDF.pdf](http://www.oph.fi/download/142341_Omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuonna_2011-PDF.pdf)
- Domínguez Lledó, Laureano B. (2007).** Oman äidinkielen opetuksen ongelmia – ja mahdollisia ratkaisuja. In Latomaa, Sirkku (ed.) *Oma kieli kullaa kallista. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Direção Geral do Ensino. Helsingin: Edita Prima Oy.
- Domínguez Lledó, Laureano B. (2013).** *Los hispanos de Espoo. Bilingüismo familiar y educación*. Sivuaineen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Future Learning Finland.** Programa nacional de exportação de educação, oferecendo know-how finlandês educacional e soluções de aprendizagem a nível global. <http://www.futurelearningfinland.fi>
- Gestrin-Hagner, Maria (2013).** Huvudstadsregionen blir en globaliserad metropol. Hufvudstadsbladet. 9.2.2013. <http://hbl.fi/lokalt/2013-02-09/huvudstadsregionen-blir-en-globaliserad-metropol>
- Hessel, Agneta & Ekberg, Camilla (ed.) (2008).** *Modersmåslärare berättar*. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs. <http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/6877/Modersm%C3%A5sl%C3%A4rareBer%C3%A4ttar.pdf?sequence=1>
- Hämäläinen, Leena, Väisänen, Tuula & Latomaa, Sirkku (2007).** Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? In Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (ed.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 57–121. Universidade de Jyväskylä, Centro de Linguística Aplicada. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, Comissão Europeia (2009)** [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf)

**Kenner, Charmian & Ruby, Mahera (2012).** *Interconnecting Worlds: Teacher Partnerships for Bilingual Learning*. Londres: Trentham Books.

**Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (2009).** *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. [http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen\\_kielen\\_tulevaisuus\\_kotus\\_verkkojulkaisuja\\_7.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf)

**Kupari, Pekka et al. (2013).** *Pisa 12 ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>

**Lahdenperä, Pirjo (ed.) (2004).** *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

**Latomaa, Sirkku (2007a).** *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Direção Geral da Educação. Helsinkia: Edita Prima Oy. [http://www.familiacub.fi/duo\\_teemat\\_kieli\\_pdf.pdf](http://www.familiacub.fi/duo_teemat_kieli_pdf.pdf)

**Latomaa, Sirkku (2007b).** Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. In Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (ed.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 317–368. Universidade de Jyväskylä, Centro de Linguística Aplicada [https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin\\_loppuraportti/KIEPON\\_loppuraportti.pdf](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf)

**Latomaa, Sirkku (2010).** Monikielisten oppilaiden monet äidinkielet – opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia. In E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (ed.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009, 203–216. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampereen yliopisto.

**Latomaa, Sirkku & Suni, Minna (2010).** Toisen sukupolven kielelliset valinnat. *Teoksessa Maahanmuutto ja sukupolvet*. T. Martikainen & L. Haikkola (ed.), 151–174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Nuorisotutkimusverkosto.

**Latomaa, Sirkku & Suni, Minna (2011).** Multilingualism in Finnish Schools: Policies and Practices. *ESUKA – JEFUL (Revista de Linguística Estoniana e Ugro-finlandesa)* 2011, 2 – 2: 111 – 136. Tartu: University of Tartu Press.  
<http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%2011-136.pdf>

**Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja (2013).** Kielikysymykset muuttoliikkeessä. In Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (ed.). *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

**Maailma koulussa -hanke (2011- 2012).** Projeto "O mundo na escola", de Espoo, Helsinki e Vantaa, financiado pela Direção Geral da Educação, cujo objetivo é enriquecer os recursos linguísticos da área metropolitana, p.ex. através do desenvolvimento das línguas maternas. <http://viehko.wordpress.com/2012/04/19/maailma-koulussa-hanke-tukee-mm-kotikansainvalistymista/>,  
<http://maailmakoulussa.com/>

**McPake, Joanna, Teresa Tinsley, Peter Broeder, Laura Mijares, Sirkku Latomaa & Waldemar Martyniuk (2007)** Valuing all languages in Europe. Graz: European Centre for Modern Languages. ECML Reports and Development report series. European Center for Modern Languages. Conselho da Europa. <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-E.pdf>

**Menacker, Terri (2001).** *Community language resources: a handbook for teachers*. National Foreign Language Resource Center. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW22.pdf>

**Nissilä, Leena (2010).** *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus.*

Muistio perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistusryhmälle, 22.2.2010. Direção Geral da Educação. [http://www.oph.fi/download/121509\\_Maahanmuuttajataustaisten\\_oppilaiden\\_opetus\\_Nissila\\_22\\_2\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/121509_Maahanmuuttajataustaisten_oppilaiden_opetus_Nissila_22_2_2010.pdf)

**Nuorten yhteiskuntatakuu 2013,** Raportti 15.3.2012, Työ- ja elinkeinoministeriö, Työllisyys- ja yrittäjäosasto, TEM Raportteja 2012. [http://www.tem.fi/files/32290/TEMrap\\_8\\_2012.pdf](http://www.tem.fi/files/32290/TEMrap_8_2012.pdf)

*Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus - opas kouluille.*

Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. [http://files.kotisivukone.com/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/oman\\_aidinkielen\\_opas.pdf](http://files.kotisivukone.com/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/oman_aidinkielen_opas.pdf)

*Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen*

*perusteiksi.* Direção Geral da Educação. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

Pääkaupunkiseudun väestö- ja palvelutarveselvitys 2015 ja 2025. [http://www.hel2.fi/taske/Paras/PKS\\_Vapa.pdf](http://www.hel2.fi/taske/Paras/PKS_Vapa.pdf).

**Teixeira, Madalena, Osório, Paulo & Soares, Isabel. (2010).** “O conhecimento explícito da língua: o seu estatuto em manuais escolares portugueses do 1º ciclo do ensino básico”. In Maria Rosa Petroni, Vânia Galvão et al. (orgs.). *Polifonia – Estudos Linguísticos*. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado. Nº21. Pp. 43-67.

**Teixeira, Madalena, Silva, Inês & Santos, Leonor (ed.) (2011):** *Novos desafios no ensino do português*, Santarém: Escola Superior de Educação, IP Santarém.

**Teräs, Marianne, Niemi, Emilia, Stein, David & Välinoro, Matleena (2010).**

Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto. Helsinki: Newprint oy. <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/9e8a23004084f1659a64ba3ce15fc85f/Muunkieliset+nuoret+18.11.2010+LOPULLINEN+VERKKO-VERSIO.pdf?MOD=AJPERES>

**Tholin, Jörgen (2012).** If You Get Double the Time: Teaching practices in the “Swedish/English” language subject option in Swedish nine-year compulsory schooling, Apples – Journal of Applied Language Studies, Vol. 6, 1, 2012. Pp. 69–91.

[http://apples.jyu.fi/article\\_files/final\\_Tholin.pdf](http://apples.jyu.fi/article_files/final_Tholin.pdf)

**Thomas, Wayne & Collier, Virginia (2002).** *A national study of school effectiveness for language minority students’ long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasExReport.pdf>

**Tikkanen, Sara (2010).** *Maasta sinä olet tullut. Kieli, koulutus ja yhdenvertaisuus – näkökulmia monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen 2000-luvun Helsingissä*. Johdon assistenttityön ja kielten ko. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25220/ONT%20-Tikkanen.pdf?sequence=1>

**Urrutia Cárdenas, Hernán & Fernández Ullóa, Teresa (toim.) (2005).** *La educación plurilingüe en España y América*. Madrid: Editorial Dykinson.



*Ana Sofia Pinho*

Universidade de Aveiro,  
Centro de Investigação “Didática e Tecnologia  
na Formação de Formadores”

---

# **CRUZANDO EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TORNO DA COMPETÊNCIA PLURILINGUE E INTERCULTURAL NO 1.º CEB: PONTES COM A (DIVERSIDADE DA) LÍNGUA PORTUGUESA**



anapinho@ua.pt

# RESUMO

---

“

*O fomento do plurilinguismo é perspetivando atualmente como uma missão da educação em línguas desde os primeiros anos de escolaridade. A língua portuguesa, enquanto língua de escolarização, apresenta-se como parte integrante de uma competência plurilingue e intercultural e um espaço para a consciencialização linguística e cultural por parte dos sujeitos. Neste contexto, torna-se premente formar os futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para uma educação plurilingue e intercultural, nomeadamente partido a área disciplinar de língua portuguesa.*

*Neste texto, apresentamos um estudo que cruzou os resultados de dois trabalhos de investigação-ação (Moreira, 2012, e Oliveira, 2012), procurando pôr em evidência os contributos dos projetos construídos para processos de consciencialização da diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento de competências de comunicação de alunos do 1.º CEB. Exploram-se ainda as potencialidades desses trabalhos relativamente à aprendizagem profissional das professoras em formação. Finalizamos com uma reflexão sobre os desafios que se colocam a uma formação de professores para a educação plurilingue nos primeiros anos de escolaridade.*

”

---

**Palavras-chave:** Competência plurilingue e intercultural; diversidade da língua portuguesa; primeiros anos de escolaridade

# INTRODUÇÃO

---

O fomento do plurilinguismo como competência e valor apresenta-se atualmente como uma *missão* da educação em línguas desde os primeiros anos de escolaridade. Neste contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de abordagens curriculares e didáticas mais integradoras, que potenciem convergências entre as línguas (materna, estrangeiras, de escolarização...) e entre estas e outros domínios de aprendizagem (Balsinger et al., 2012; Beacco & Byram, 2007).

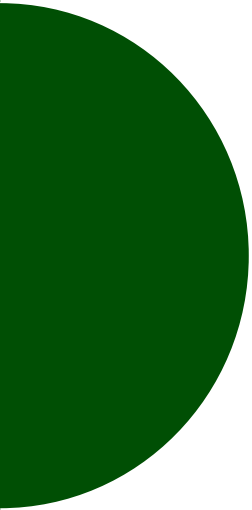
A língua portuguesa, enquanto língua de escolarização, apresenta-se como um espaço de socialização, de comunicação e expressão identitária, logo como parte integrante de uma competência plurilingue e intercultural. É, assim, um meio por excelência para estudar fenómenos culturais e linguísticos diversos, com vista a uma crescente consciencialização linguística e intercultural por parte dos sujeitos (Coste 2009).

Neste panorama, torna-se premente formar os futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a importância da educação plurilingue e intercultural e da integração da diversidade linguística nas suas práticas educativas, expandindo o seu repertório didático nesse âmbito (Andrade, Gonçalves, Martins & Pinho, 2012; Causa, 2012), nomeadamente partido a área disciplinar de língua portuguesa.

Neste enquadramento, o estudo que se apresenta persegue dois propósitos. Por um lado, descrever e cruzar dois estudos de investigação-ação desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Moreira, 2012; Oliveira, 2012), que procuraram ter a língua portuguesa e a sua diversidade como ponto de partida para processos de consciencialização da diversidade linguística e cultural, o desenvolvimento de competências de comunicação e a criação de sinergias entre diferentes domínios de aprendizagem. Neste âmbito, daremos conta dos resultados mais significativos relativamente ao contributo de abordagens integradas para o desenvolvimento plurilingue dos alunos. Por outro lado, tratando-se de projetos desenvolvidos em contexto de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e alicerçados em práticas reflexivas de investigação-ação, exploraremos as suas potencialidades relativamente à aprendizagem profissional das futuras professoras e à forma como estes projetos alimentaram a construção de uma visão sobre a educação em línguas.

Finalizamos com uma reflexão sobre os desafios que se colocam a uma formação de professores para a educação plurilingue nos primeiros anos de escolaridade.

**1.**



**EDUCAÇÃO  
PLURILINGUE:  
IDEIAS  
ORIENTADORAS**

Enquanto missão da educação em línguas desde os primeiros anos de escolaridade, a educação plurilingue procura concorrer para que os sujeitos sejam mais capazes de construir e expandir o seu repertório linguístico e cultural no seu potencial máximo, bem como de gerir a comunicação linguística e cultural num contexto de diversidade/alteridade, mobilizando e enriquecendo esse mesmo repertório ao longo da vida (Coste, Moore & Zarate 2009).

Compreendendo duas dimensões complementares – a formação plurilingue e a educação para o plurilinguismo e pluriculturalidade –, a educação plurilingue procura não só desenvolver o plurilinguismo como competência através de atividades de ensino de línguas, mas também o plurilinguismo como valor, através de atividades de consciencialização e de sensibilização à diversidade linguística e cultural, de promoção da aceitação das diferenças culturais, religiosas e linguísticas, bem como da capacidade de interagir e construir relações com os outros (Beacco & Byram, 2007).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, trata-se de identificar espaços e tempos em favor do desenvolvimento de uma competência plurilingue, entendida como “compétence partagée par tous les locuteurs à utiliser différentes langues, quel que soit le degré de maîtrise de chacune d’elles” (Beacco & Byram, 2007: 18), e que, sendo uma competência social, se enriquece ao longo da vida. Neste sentido, torna-se premente ajudar o aluno constituir um *arsenal* de saberes, saber-fazer e saber-ser com base em factos linguísticos e culturais em geral, a desenvolver aptidões a propósito de uma língua ou cultura particular (incluindo a língua materna) para aceder mais facilmente a outras línguas que venha a aprender ou com as quais venha contactar (Candelier, s/d). Por estas razões, a educação plurilingue e intercultural

“needs to be conceived as a global language education, across all languages of the school and in all disciplinary domains, which provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity, insofar as languages are the expression of different cultures and of differences within the same culture. All disciplines contribute to this language education through the contents they carry and the ways in which they are taught.”

Cavalli et al., 2009, p. 8

Neste contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de abordagens curriculares e didáticas ancoradas nos contextos e suas características (Blanchet et al., 2008) e, simultaneamente, mais integradoras, pois assentes na mobilização de diferentes áreas do saber, estabelecendo articulações intra e interdisciplinares, e na promoção uma visão global de competências linguísticas e culturais (Coste et al., 2007). Com efeito, no contexto de uma didática inclusiva e integradora das línguas nos primeiros anos de escolaridade, “La valorisation des répertoires individuels et la mise en place de convergences entre enseignements de langues et autres domaines d’apprentissage sont au cœur des travaux [vers l’éducation plurilingue]” (Kervran, 2012, p. 31).

É neste âmbito que se preconizam abordagens e atividades educativas fundadas na diversidade (de línguas, de trajetórias biográficas individuais e grupais...) e potenciadoras de circulações, mediações e passagens entre línguas (materna e estrangeiras) e culturas, e entre as línguas e outros domínios de aprendizagem (Brohy & Gajo, 2009). Acredita-se que, num quadro didático (meta)reflexivo, que visa a alternância entre a aprendizagem em comunicação e situações de reflexão sobre a linguagem e as línguas em diversos domínios disciplinares (De Pietro, 2004; Kervran, 2008, 2012), essas abordagens concorram “à promouvoir des capacités de réflexion, d’analyse et de synthèse grâce à une approche interdisciplinaire (DNL et langues), à une pédagogie de la tâche et du projet.” (Gajo, s/d, p. 64).

Neste panorama, a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) apresenta-se como uma abordagem curricular integradora que visa o desenvolvimento da competência plurilingue (Balsiger et al., 2012), sendo indicada como uma das práticas de referência nos primeiros anos de escolaridade. Enquanto abordagem plural, a SDLC é uma abordagem propedêutica que não tem por objetivo ensinar as línguas, mas advoga a importância de se despertar o interesse e a curiosidade pelas línguas e culturas, desenvolvendo a *cultura (pluri)linguística e reflexiva dos alunos*, e contribuindo para a melhoria da sua *competência de aprender as línguas* (Armand et al., 2008; Candelier, 2003). Assim,

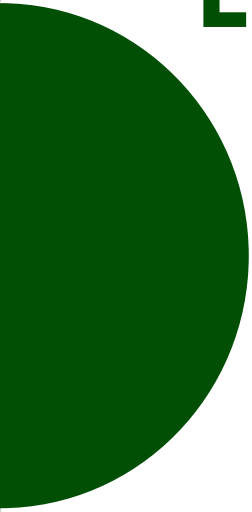
“ *Cessant d’être considérée comme un obstacle, la diversité linguistique se trouve ainsi légitimée et devient un objet privilégié du travail en classe, à la base de la construction par les élèves de savoirs sur les langues et d’une culture langagière élargie, du développement d’aptitudes métalinguistiques utiles aux apprentissages et d’une remise en question des stéréotypes et préjugés fréquemment observés à l’égard des langues «étrangères».* ”

*De Pietro, 2004, p. 161*

Como referem Armand et al. (2008), pela manipulação e pelo contacto com corpus escritos e orais de diferentes línguas, trata-se de sensibilizar para a diversidade de línguas e, através dos objetos línguas, de fazer tomar consciência da diversidade de sujeitos que as falam. Deste modo, esta abordagem propõe atividades que integram primordialmente línguas que não são ensinadas na escola, contemplando igualmente a língua de escolarização e outras línguas em aprendizagem, bem como outras variedades linguísticas da família, da comunidade, do mundo em geral (Candelier, 2010).

Face ao exposto, torna-se premente consciencializar os futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da importância da valorização, integração e gestão da diversidade linguística e cultural nas suas práticas educativas, criando-se para tal oportunidades de aprendizagem profissional e de enriquecimento do seu repertório didático e investigativo na esfera da educação plurilingue e intercultural (Andrade, Gonçalves, Martins & Pinho, 2012; Causa, 2012), nomeadamente partido a área disciplinar de língua portuguesa.

**2.**



**LÍNGUA PORTUGUESA  
NO CONTEXTO  
DA EDUCAÇÃO  
PLURILINGUE**

No contexto da educação plurilingue, e de abordagens didáticas mais integradoras, um olhar renovado tem recaído sobre a Língua de Escolarização, no nosso caso, a língua portuguesa, na medida em que esta surge como:

- parte integrante e *base* da competência plurilingue, tornando-se ponte de ligação com outras línguas, nomeadamente, no contexto das abordagens plurais;
- língua que fornecerá a *matéria* dos primeiros ensinamentos formais de uma língua, podendo ela ser a L1 dos alunos ou não, funcionando como um lugar privilegiado de trabalho explícito sobre o funcionamento da(s) língua(s) e o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas;
- *núcleo* a partir do qual se constroem as experiências linguísticas na instituição escolar, contribuindo de modo específico e complementar para as outras disciplinas linguísticas e para o desenvolvimento de capacidades e saberes linguísticos;
- *língua* das aprendizagens escolares e vetor de experiência da diversidade de linguagens disciplinares, destacando-se a sua transversalidade no currículo;
- língua principal de socialização e de formação, remetendo-se para a construção de valores positivos para com a pluralidade (Balsiger et al., 2012; Brohy & Gajo, 2009; Coste et al., 2007).

Nessa medida, a língua de escolarização deixa de ser vista numa perspetiva de afastamento do plurilinguismo e de fechamento em si própria, passando-se a defender que toda a língua de escolarização é uma potencial exposição à pluralidade de linguagens e de discursos (Coste et al., 2007), tornando-se por isso um espaço privilegiado para a expansão das trajetórias de aprendizagem linguística e cultural dos alunos.

Reforça-se, neste pensamento, o papel fulcral e estratégico que todas as línguas têm na educação plurilingue enquanto projeto educativo, designadamente na “*structuration de savoirs, savoir faire, attitudes, comportements et valeurs autres que liés aux langues*”, tais como a realização pessoal, a construção de identidades plurais, a reflexão e a

aprendizagem autônomas, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural, a inclusão ou a coesão social (Coste et al., 2007, pp. 26-27).

Com efeito, enquanto “espaço linguístico” (*espace langagier*) presente na escola e principal língua de escolarização, a língua portuguesa apresenta-se como lugar onde se cruzam diferentes espaços linguísticos (nomeadamente aqueles decorrentes da sua própria diversidade geográfica, cultural, identitária...), revestindo-se de um papel de língua “‘gate keeper’, médiatrice, passeuse” (Coste, 2008, p. 101), que se revela relevante na procura de maior convergência das línguas entre si no processo de educação linguística. Como referem Balsiger et al.,

“ *De plus, elle offre divers entrées ver l'éducation plurilingue et interculturelle lorsqu'on l'envisage elle-même [...] dans ses divers variétés régionales, sociales, générationnelles, dans sa variabilité. Dans cette optique, la langue de scolarisation représente une langue plurielle en soi*

2012, p. 25

Assume-se, nesta perspetiva, que o reconhecimento da pluricentricidade e da variação da língua portuguesa (e das línguas em geral) (Silva, Torres & Gonçalves, 2011) e a sua valorização em processos de educação plurilingue pode concorrer para processos de desenvolvimento plurilingue dos alunos, não só ao nível da consciência (meta)linguística e do repertório linguístico-comunicativo, mas também numa esfera socioafetiva e atitudinal para com essa mesma pluralidade quando ligada a processos de sensibilização à diversidade intralinguística (Simões & Araújo e Sá, 2002). Contudo, autores alertam para a pouca centralidade que um trabalho em torno da variabilidade interna da língua de escolarização, de representações homogeneizantes da língua (Coste, 2009) ou da variação linguística no repertório comunicativo de cada locutor (Lambert & Trimaille, 2012) tem vindo a assumir no contexto da educação plurilingue, reforçando a importância de maior investimento pedagógico-didático a este nível.

**3.**



**ESTUDO EMPÍRICO:  
CRUZANDO  
ESTUDOS E  
EXPERIÊNCIAS**

Na linha do exposto, no presente estudo pretendemos cruzar dois trabalhos de investigação que partiram da língua portuguesa para o desenvolvimento de projetos de educação plurilingue:

- Escrever contos, conhecer o mundo... (Oliveira, 2012);
- Escrever textos poéticos e sensibilizar à diversidade linguística (Moreira, 2012).

Tratando-se de dois relatórios de mestrado, estes foram realizados no contexto da componente de formação em investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB da Universidade de Aveiro, em concreto nas unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional (SIE A1 – 1.º semestre, e A2 – 2.º semestre), numa articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada, no ano letivo 2011/2012. As unidades curriculares SIE procuram que os alunos desenvolvam as suas competências no âmbito da investigação educacional; estabeleçam de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática; desenvolvam capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento; e concebam, desenvolvam e analisem experiências e/ou projetos de investigação/formação/ação inerentes à prática educativa.

Estas unidades curriculares organizam-se em seminários temáticos específicos. No nosso caso, os trabalhos aqui analisados foram desenvolvidos e por nós orientados no âmbito do seminário específico *Diversidade linguística e cultural, intercompreensão e desenvolvimento da comunicação e expressão*. Este seminário apresenta-se como um espaço de reflexão e de construção de conhecimento sobre a inserção curricular da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade (educação pré-escolar e 1.º CEB), procurando levar o futuro educador/professor a

desenvolver e consolidar competências que lhe permitam a tomada de posição face à educação plurilingue e intercultural, estabelecendo articulações intra e interdisciplinares na construção e análise de experiências/projetos de exploração da diversidade linguística e cultural.

Neste âmbito, os trabalhos de investigação em causa e os respetivos projetos de investigação-ação partiram de uma questão de investigação comum para o seu desenvolvimento: Que articulações se podem estabelecer entre o ensino da língua portuguesa e a (sensibilização à) diversidade linguística e cultural, no quadro de projetos didáticos interdisciplinares no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Ambos os projetos, que passamos a descrever de seguida, foram desenvolvidos junto de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB.

O trabalho de Oliveira (2012) partiu da abordagem do conto para o desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural por parte dos alunos. Para esse fim, foi construído o projeto *Chocolamerica*, organizado em 5 sessões, como sistematizado na tabela 1.

Sessão	Título	Objetivos	Síntese
I	Como se escreve um conto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a estrutura do conto;</li> <li>- Identificar os principais elementos do conto;</li> <li>- Escrever pequenas narrativas;</li> <li>- Saber utilizar pranchas de histórias;</li> <li>- Desenvolver competências de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>Assim é que é do Livro com Cheiro a Chocolate</i>, de Alice Vieira.</li> <li>- Escrita colaborativa de um conto (um professor/grupo) a partir de prancha de histórias.</li> </ul>
II	Caracterizando e adjetivando	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever pequenas narrativas;</li> <li>- Saber caracterizar personagens;</li> <li>- Saber utilizar adjetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperação dos contos escritos na sessão anterior e caracterização das respetivas personagens (alunos em grupos; um professor/grupo).</li> </ul>

◀ Tabela I  
Projeto  
*Chocolamerica*  
(Oliveira, 2012)

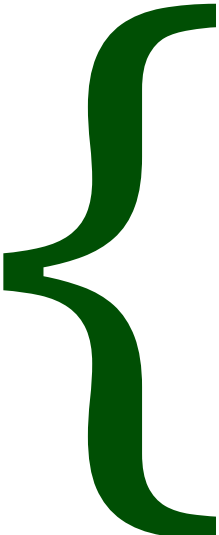
<b>III</b>	Como será o conto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>- Apreender o sentido global de textos ouvidos;</li> <li>- Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</li> <li>- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação;</li> <li>- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo (cacau e o processo de fabricação do chocolate).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do <i>Livro com Cheiro a Chocolate</i>;</li> <li>- Leitura do conto <i>Assim é que é</i> original e conversa sobre os contos escritos pelos grupos.</li> <li>- Exploração do cheiro do livro: chocolate.</li> <li>- Visualização orientada de um vídeo sobre o chocolate.</li> </ul>
<b>IV</b>	Uma aventura com meninos da América Latina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação;</li> <li>- Saber organizar informação;</li> <li>- Consciencializar-se da diversidade cultural e linguística;</li> <li>- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo;</li> <li>- Desenvolver competências de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperação do vídeo da sessão anterior.</li> <li>- Localização da América Latina no mapa e de 3 países produtores de cacau (Brasil, Equador, República Dominicana).</li> <li>- Escrita de um conto, em grupos (um professor/grupo), partindo de um relato de uma criança de cada um dos países explorados.</li> </ul>
<b>V</b>	Como será o final do conto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências de expressão oral;</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens realizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dos contos escritos na sessão anterior.</li> <li>- Preenchimento de ficha de autoavaliação.</li> </ul>

Por seu lado, o trabalho de Moreira (2012) partiu da abordagem da poesia para o desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade intralinguística do Português por parte dos alunos. Com esse propósito, foi implementado o projeto *Pequenos poetas e a Diversidade da Língua Portuguesa*, descrito na tabela 2.

◀ **Tabela li**  
 Projeto *Pequenos  
 poetas e a  
 Diversidade  
 da Língua  
 Portuguesa*  
 (Moreira, 2012)

Sessão	Título	Objetivos	Síntese
I	Biopoema na barriga	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturar o conhecimento de si próprios;</li> <li>- Desenvolver a capacidade para produzir textos;</li> <li>- Conhecer técnicas básicas de organização textual;</li> <li>- Ter consciência do seu repertório linguístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do biopoema da professora: análise do conteúdo e da mancha gráfica.</li> <li>- Escrita de um biopoema pelos alunos a partir de guião orientador.</li> </ul>
II	À descoberta do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer figuras da história nacional;</li> <li>- Conhecer factos históricos importantes para a história nacional;</li> <li>- Interessar-se e consciencializar-se da diversidade linguística da Língua Portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do mapa-mundo, identificação dos continentes e localização de Portugal e Brasil.</li> <li>- Conversa sobre Pedro Álvares Cabral e tracejamento da rota marítima no mapa.</li> <li>- Visionamento de vídeo com diferenças lexicais entre Português do Brasil e de Portugal.</li> <li>- Construção de cartazes com as diferenças lexicais.</li> </ul>
III	Poema à maneira do Brasil – “A Casa”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquecer o léxico;</li> <li>- Tornar-se consciente da diversidade linguística da Língua Portuguesa;</li> <li>- Conhecer aspetos formais da construção de um poema;</li> <li>- Explorar o ritmo e as sonoridades da língua;</li> <li>- Desenvolver o gosto pela escrita e pela produção poética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de “A Casa” de Vinícius de Moraes.</li> <li>- Exploração dos aspetos formais (versos e estrofes) e fónicos (rimas).</li> <li>- Audição e exploração (semântica e lexical) da música infantil do poema.</li> <li>- Formação de palavras e construção de cartazes com as diferenças lexicais.</li> </ul>
IV	Palavra puxa palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências de escrita;</li> <li>- Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de um poema (palavra puxa palavra), a partir das palavras presentes nos cartazes anteriormente construídos.</li> </ul>

Estes trabalhos foram alvo de uma análise de conteúdo (Bardin, 2000), em concreto, os capítulos de análise de dados e das conclusões, tendo por base as seguintes questões: Quais os principais resultados alcançados do ponto de vista do desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências em língua portuguesa, da consciencialização da diversidade (intra)linguística, enquanto passo para uma competência plurilingue? Qual o contributo destes projetos para a aprendizagem profissional das futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito de uma formação para a educação plurilingue e intercultural?



# **3.1**

## **Resultados relativamente aos alunos**

Na explicitação dos principais resultados dos dois estudos, seguimos as categorias por eles adotadas. Assim, ao refletir sobre as potencialidades do projeto desenvolvido, Oliveira (2012) aponta resultados positivos ao nível da competência compositiva, do conhecimento do mundo e da consciência de/ disponibilidade para novas aprendizagens.

Relativamente ao desenvolvimento da competência compositiva em língua portuguesa, em particular, ao analisar os contos redigidos pelos alunos no que se refere às características da estrutura, à ação, às personagens, ao espaço, ao tempo do discurso e do narrador, ao tema e aos valores presentes, considera-se que os alunos mostraram ter consciência da estrutura que uma narrativa com características do conto deve seguir e que estes foram capazes de mobilizar essas características em tarefas de escrita concretas. Como refere Oliveira, “Ao nível da estrutura, este conto possui uma introdução *“Era uma vez um menino...”*, um desenvolvimento *“À noite...”* e uma conclusão *“No fim, todos ficaram quites, destruíram o robot e meteram-no no lixo. Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”* (p. 59).

Já no que se refere à esfera do conhecimento do mundo, tal como este transparece nos seus contos, os alunos demonstraram ter perceção de que pessoas oriundas de países diferentes podem falar línguas diferentes e que para comunicarem necessitam de encontrar estratégias, como fica claro no seguinte excerto: “O Rafael teve uma ideia. Lembrou-se de fazer gestos para explicar ao turista o caminho para o hotel.” (p. 67). Além disso, no contexto das suas narrativas, os alunos evidenciaram ter consciência dos cuidados que se deve ter com a saúde, como, por exemplo, não andar com roupa molhada, obedecer às recomendações do pediatra e tomar, corretamente, a medicação prescrita:

“*Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se. O P, o U e o E foram ao pediatra e ele disse que eles tinham que ficar em casa quatro dias. Mas eles não obedeceram, foram para a escola e pegaram a gripe ao Zé. O Zé estava muito doente e os pais levaram-no ao pediatra e a solução era tomar xarope e ficar três dias na cama, para não espalhar o vírus da gripe na escola. O Zé obedeceu às recomendações do pediatra.*

p. 74

Por fim, do ponto de vista da consciência de/disponibilidade para novas aprendizagens, os alunos evidenciaram interesse e motivação para escrever contos e para aprender línguas, como fica visível nos exemplos: “Eu aprendi a fazer contos com os meus amigos.”, “Eu gostaria de saber a fazer textos muito grandes.”, “Gostava de aprender com é que falam em estanho.”<sup>1</sup>, “Gostaria de aprender coisas sobre o Brasil.” (pp. 73 e 78). Além disso, ao refletirem sobre as suas aprendizagens, os alunos evidenciaram uma cultura linguística mais alargada e conhecimento da diversidade de povos: “A Brasil fala português, do Brasil, na República da Minicana fala espanhol e o Eador fala espanhol”, “Eu aprendi que na República Nominuana que se fala espanhol”, ou “Aprendi que á meninos que são claros e escuros.” (pp. 77-78).

Moreira (2012) destaca potencialidades do seu projeto relativamente à competência de escrita, à consciencialização da diversidade da língua portuguesa e à consciência de/disponibilidade para novas aprendizagens por parte dos alunos.

Face às evidências, considera-se que os alunos demonstraram ter consciência e ter compreendido as características que um texto poético apresenta, através do reconhecimento da sua mancha gráfica, e foram capazes de

<sup>1</sup> Os enunciados são mantidos na sua forma original.

mobilizar esses conhecimentos na identificação de aspetos fónicos, nomeadamente a rima, e formais (estrutura ao nível do verso e estrofe) ao longo das tarefas propostas para esse efeito.

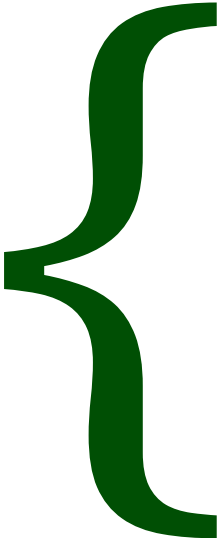
Quanto à consciencialização da diversidade da língua portuguesa, conclui-se que os alunos não tinham, numa fase inicial do projeto, consciência da existência de diversidade da Língua Portuguesa. Contudo, ao longo das sessões, essa consciência foi sendo fomentada e os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos no que diz respeito ao léxico do Português do Brasil, designadamente na sua utilização adequada na construção de poemas através da estratégia de palavra puxa palavra (Sessão IV). Os alunos mencionaram que aprenderam que a língua portuguesa possui variantes, nomeadamente o Português do Brasil, que é diversificada lexicalmente:

“ *Professor - O Português falado em Portugal é diferente daquele falado no Brasil. O que é que isto significa?*  
*A 17 - Quer dizer que não é igual, porque as palavras não são iguais, mas é Português na mesma.*  
*(sessão II - 09 de novembro de 2011)*

Moreira (2012) realça o contributo das atividades do projeto para o enriquecimento do léxico dos alunos e, conseqüente, consciencialização da diversidade linguística, tal como fica claro nas palavras dos alunos, quando refletem sobre as suas aprendizagens: “Aprendi que as palavras portuguesas do Brasil são semelhantes às de Portugal (A4)”, “Aprendi que no Brasil fala-se Português (A20)”, “Eu aprendi a fazer poemas (...) (A14)” ou “Aprendi a escrever o nosso Biopoema (A16)” (p.70).

O projeto parece ter despertado o interesse dos alunos para novas aprendizagens, já que estes se mostraram disponíveis para aprender mais sobre a diversidade da Língua Portuguesa, bem como outras línguas: “Gostava de aprender outras palavras (A2)”, “Eu gostaria de aprender o brasileiro todo (A17)” e “Eu gostava de aprender várias línguas (A9)” (p. 71).

Em síntese, e cruzando os resultados dos dois trabalhos, podemos dizer que, não obstante a duração limitada dos projetos didáticos, há indícios importantes de desenvolvimento plurilingue dos alunos, não só do ponto de vista de capacidades específicas em língua portuguesa, como também ao nível do pensamento e do conhecimento do mundo das línguas e culturas. Pensamos que estes resultados vêm destacar a importância de se desenvolverem abordagens como a SDLC nos primeiros anos de escolaridade, no contexto de uma educação plurilingue.



## **3.2 Reflexões de futuras professoras do 1.º CEB**

Ao analisarmos o capítulo das Conclusões de Moreira (2012) e Oliveira (2012), foi possível identificar potencialidades da experiência de formação em investigação no âmbito da educação plurilingue e da sensibilização à diversidade linguística e cultural ao nível da aprendizagem profissional das futuras professoras/educadoras e da construção do seu repertório didático. Essas potencialidades podem ser situadas em diferentes, mas interligadas, naturezas da aprendizagem profissional (Pinho, 2008): teórica e prática; reflexiva e investigativa; pessoal; curricular; (inter)contextual; relacional e colaborativa.

No âmbito da *natureza teórica e prática* da aprendizagem profissional, que se prende com o desenvolvimento de referenciais teóricos sobre a educação plurilingue e um saber prático nessa esfera, o discurso das professoras/educadoras demonstra não só a aquisição desses referenciais, bem como o reconhecimento da importância de fundamentar a prática e de ter instrumentos conceptuais para sobre ela refletir; algo que não se verificava antes, face a uma sobrevalorização da prática e de um conhecimento de natureza mais prático por parte das professoras/educadoras, tal como estas reconhecem: “Fomentou o nosso interesse pela investigação e fez com que sentíssemos que a prática pedagógica deve ser sustentada e fundamentada e, como tal, deve estar sempre aliada a uma vertente investigativa e reflexiva.” (Moreira, 2012, p. 78); “estabelecer uma articulação entre a escrita, nomeadamente a redação de contos, e a sensibilização à diversidade cultural não foi uma tarefa fácil, uma vez que os estudos sobre esta articulação de temáticas ainda são muito escassos e nós próprias estamos em processo de aprendizagem profissional.” (Oliveira, 2012, p. 85).

Além disso, ao refletirem sobre as suas aprendizagens, as professoras/educadoras denotam a existência de um conhecimento teórico e prático mais integrado: “Percebemos, igualmente, como podemos trabalhar mais articuladamente esta temática com o trabalho em torno do desenvolvimento da expressão escrita dos alunos.” (Oliveira, 2012, p. 82).

Esta articulação visível nas palavras de Oliveira (2012) remete-nos para outra natureza da aprendizagem profissional: a *curricular*. A este nível, as futuras professoras/educadoras consideraram estar mais aptas a ler e analisar o currículo de modo a realizarem uma gestão e um desenvolvimento curriculares assentes em perspetivas didáticas fomentadoras de aprendizagens mais integradas. Como uma das professoras/educadoras: “adquirimos ferramentas que nos permitem gerir um currículo tendo em conta áreas transversais”; “conseguimos dar um pequeno contributo no sentido de sensibilizar para a diversidade cultural recorrendo à redação de contos” (Oliveira, 2012, p. 88).

Além disso, verifica-se uma postura crítica e reflexiva sobre o próprio conhecimento curricular e didático construído, ao problematizarem a abordagem usada: “Abordagem um pouco redutora, mecanicista e utilitária do texto poético, onde se valorizou a compreensão das suas características estruturais (Cabral, 2003).”; “Falha na exploração da musicalidade da língua, para traçar um paralelismo entre as duas variantes do Português.” (Moreira, 2012, p. 75, 76).

Ainda ao nível da *natureza reflexiva e investigativa*, as professoras/educadoras consideraram que: “aprendemos a refletir sobre a nossa prática, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.”; “tomámos conhecimento dos processos e etapas de uma investigação e de um projeto de intervenção.”; “tornámo-nos educadores e professores mais responsáveis, cientes da importância da investigação, do questionamento e da reflexão.” (Oliveira, 2012, p. 35, 87, 88).

A formação em investigação no âmbito da educação plurilingue através dos projetos de investigação-ação realizados parece ter sido igualmente importante relativamente à *natureza contextual* da aprendizagem profissional. Estando esta ligada, nomeadamente, à construção de um conhecimento situacional, relacionado com as características dos contextos e dos sujeitos que os habitam, as professoras/educadoras parecem ter compreendido a importância de se construírem práticas educativas a partir dos contextos e das suas possibilidades, percebendo a inadequação de práticas prontas a aplicar: “Assumimo-nos como professora-investigadora,

estando conscientes de que devemos encarar a nossa sala de aula como um “laboratório” de construção de práticas contextualizadas de sensibilização à diversidade cultural e de trabalho em torno do desenvolvimento da expressão escrita dos alunos.” (Oliveira, 2012, p. 86).

A natureza relacional e colaborativa vem contradizer o isolamento da aprendizagem profissional, acreditando-se que esta requer a convivência, a investigação e a experimentação conjuntas, assenta em processos de negociação e de intercâmbio e na resolução em conjunto de situações problemáticas ou de desafios inerentes à ação educativa. Além disso, no contexto de uma educação plurilingue, esta natureza relacional prende-se igualmente com os sujeitos enquanto falantes e a sua relação com as línguas, culturas e seus falantes. Ora a este nível, as professoras/educadoras consideram que esta experiência de investigação-ação em torno da língua portuguesa e da diversidade linguística e cultural “fomentou, também, em nós aprendizagens significativas no âmbito de práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural, para além de nos ter tornado mais sensibilizadas e com sentimentos de abertura face ao Outro.” (Moreira, 2012, p. 78).

Por fim, do ponto de vista da *natureza pessoal* da aprendizagem profissional, as futuras professoras/educadoras consideram ter desenvolvido um maior autoconhecimento, identificando áreas de aprendizagem a explorar futuramente (por exemplo, na esfera da interação e do discurso pedagógico-didático), o que nos parece ser um sinal de maior autonomia e direcionalidade: “[temos] consciência de que este foi um trabalho exploratório e que precisamos de continuar a desenvolver o nosso conhecimento profissional sobre estas temáticas.”, “atualmente, temos noção de quais são os nossos pontos mais fortes, como a boa explicitação das atividades a realizar, e os nossos pontos menos fortes, como a débil exploração das respostas dos alunos em certas atividades.” (Oliveira, 2012, p. 86, 87); “Sabemos, no entanto, que temos ainda um percurso de aprendizagem a este nível a realizar, como evidenciámos atrás ao mencionarmos outras vias de trabalho no âmbito da escrita e do texto poético.” (Moreira, 2012, p. 77).

# CONCLUSÕES

---

*Nas secções anteriores procurámos dar conta de algumas das potencialidades do desenvolvimento de projetos didáticos que procuram estabelecer articulações entre o ensino da língua portuguesa e a (sensibilização à) diversidade linguística e cultural, não só do ponto de vista dos alunos como da construção da profissionalidade de professoras do 1.º CEB (e educadoras do pré-escolar).*

*Os resultados alcançados junto dos alunos foram determinantes para o modo como as professoras/educadoras interpretam a educação plurilingue e a passam a valorizar. Com efeito, a reflexão decorrente da análise da prática e das aprendizagens dos alunos parece ter sido fundamental para a construção de uma visão mais alargada sobre a educação em línguas e a língua portuguesa em particular por parte das professoras/educadoras.*

*Segundo Causa (2012) e Andrade, Martins, Gonçalves & Pinho (2012), é importante que os sujeitos em formação desenvolvam meios e instrumentos que concorram para a construção de uma postura reflexiva e para a elaboração das bases do seu repertório didático. Causa (2012) considera serem dois os pontos essenciais para essa construção: “la mise en place d’une posture réflexive ; une ouverture à la pluralité linguistique et interculturelle, c’est-à-dire une éducation/formation au(x) plurilinguisme(s), ouverture qui occupe dans cette formation une place toute particulière.” (pp. 44-45).*

*Neste contexto, alguns dos principais desafios à formação (em investigação) no âmbito da educação plurilingue passam por fazer aprender uma didática inclusiva e integradora das línguas e culturas, bem como fazer compreender a sua relevância social e educativa, fomentando um compromisso social para com a diversidade linguística e cultural impulsionador de outros modos de pensar e agir em contexto do 1.º CEB.*

*Por outras palavras, trata-se de formar para querer agir, saber agir e poder agir (Le Boterf, 2005) em prol de uma educação plurilingue nos primeiros anos de escolaridade.*

*Nesta linha de pensamento, e tendo em conta os trabalhos analisados, o desenvolvimento de uma educação plurilingue passa por considerar o:*

- *Desafio de fazer pensar segundo novas perspetivas (sobre o currículo, sobre si como professor/educador, as línguas, as culturas e os seus falantes...);*
- *Desafio de fazer aderir a uma educação plurilingue;*
- *Desafio de fazer fundamentar criticamente as suas ações educativas;*
- *Desafio de atuar ao nível da insegurança das professoras/educadoras na manipulação das línguas no ato pedagógico;*
- *Desafio de fazer desenvolver o repertório didático (estruturas de ação) no âmbito de uma educação plurilingue;*
- *Desafio de fazer desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes como investigadores-atores...*

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- Andrade, A. I., Gonçalves, L., Martins, F., & Pinho, A. S. (2012).** Développement professionnel: quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme. In M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 279-312). Bruxelles : de boeck.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008).** La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 44-64.
- Balsinger, C., Köhler, D., de Pietro, J.-F., & Perregaux, C. (2012).** Introduction. In C. Balsinger, D. Köhler, J.F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 05-28). Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2000).** *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trad).
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah-Rahal, S. (dir.) (2008).** *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris/Montréal : Archives contemporaines / Agence universitaire de la francophonie.
- Beacco, J-C., & Byram, M. (2007).** *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Main version. Strasbourg: Council of Europe/LPD.
- Brohy, C., & Gajo, L. (2009).** Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte. *Babylonia* (Didactique intégrée et plurilinguisme), 4, 43-49.
- Candelier, M. (2010).** Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA) to languages and cultures – A tool for dealing with diversity in schools. In Council of Europe, *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education* (pp. 75-82). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Causa, M. (2012).** Introduction. Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Bruxelles : de boeck.
- Coste, D. (2008).** Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- Coste, D. (2009).** La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. *Babylonia* (Didactique intégrée et plurilinguisme), 4, 45-49.

**Coste, D. (ed.), Cavalli, M., Crişan, A., & van de Ven, P-H. (2007).** *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

**Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009).** Plurilingual and pluricultural competence. Strasbourg : Language Policy Division, Council of Europe.

**De Pietro, J.-F. (2004).** La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.

**Le Boterf, G. (2005).** *Construir as competências individuais e colectivas.* orto: Edições ASA.

**Kervran, M. (2008).** Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée. Thèse de doctorat. Maine : Université du Maine.

**Kervran, M. (2012).** Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In C. Balsiger, D. Köhler, J.F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris : L'Harmattan.

**Moreira, S. (2012).** Escrever textos poéticos e sensibilizar à diversidade linguística. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**Oliveira, C. (2012).** Escrever contos, conhecer o mundo... Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**Pinho, A. S. (2008).** Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/8216>.

**Silva, A., Torres, A, & Gonçalves, M. (Orgs.) (2011).** Línguas Pluricêntricas. *Varição Linguística e Dimensões Sociocognitivas.* Braga: Universidade Católica, Publicações da Faculdade de Filosofia.

**Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. (2002).** A pertinência de um trabalho escolar sobre a diversidade intralinguística. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (org.). *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento* (pp. 81-90). Coimbra: Pé de Página Editores.





*Patrícia Santos Ferreira*

Escola Superior de Educação de Lisboa

---

# **ENSINO DA GRAMÁTICA, CURRÍCULO E TERMINOLOGIA: UM ESTUDO MULTICASOS**



[patriciaferreira@eselx.ipl.pt](mailto:patriciaferreira@eselx.ipl.pt)

# RESUMO

---

“

*O novo programa de Português (Reis, Coord., 2009) e o Dicionário Terminológico são exemplos de recursos construídos a partir do conhecimento gerado pela investigação, constituindo orientações curriculares e terminológicas concordantes com o atual paradigma de ensino da gramática (Pereira, 2010). A operacionalização do programa pressupõe uma abordagem indutiva da gramática e atribui aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos, e a mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências nucleares da língua. Em relação ao Dicionário Terminológico, este constitui uma importante ferramenta ao serviço da uniformização da terminologia gramatical em todo o ensino básico e secundário.*

*A partir da observação de seis contextos reais de sala de aula, concretamente de momentos de trabalho da gramática em aulas de Português, língua materna, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, procedeu-se a uma caracterização do ensino gramatical e a uma comparação entre as práticas observadas e as orientações curriculares e terminológicas. A análise permitiu verificar que existe uma incongruência entre as práticas observadas, os resultados da investigação recente e os pressupostos definidos na literatura e nos normativos e documentos orientadores. Por um lado, a maioria dos participantes continua a privilegiar estratégias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, reservando aos alunos o papel e o estatuto de receptores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da prática. Por outro lado, os professores revelaram dificuldades na utilização dos termos metalinguísticos em conformidade com o Dicionário Terminológico.*

”

---

**Palavras-chave:** Práticas de ensino da gramática; Orientações curriculares para o ensino da gramática; Terminologia gramatical.

# INTRODUÇÃO

---

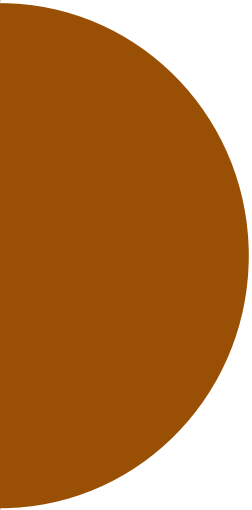
Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados de um estudo multicaseos, realizado em escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo 2011 – 2012 (Ferreira, 2012), que teve como objetivos de investigação:

- i) conhecer conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- ii) conhecer opiniões desses professores em relação ao *Dicionário Terminológico* (DT);

Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados de um estudo multicaseos, realizado em escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo 2011 – 2012 (Ferreira, 2012), que teve como objetivos de investigação:

- i) conhecer conceções dos professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática;
- ii) conhecer opiniões desses professores em relação ao Dicionário Terminológico (DT);

1.



**PRÁTICAS DE ENSINO  
DE GRAMÁTICA:  
ALGUNS ELEMENTOS  
DIACRÓNICOS E  
SINCRÓNICOS**

O papel e a operacionalização do trabalho de reflexão gramatical na sala de aula têm sido pensados ao nível da decisão e do planeamento educativos de formas diferentes, consoante a época, os resultados de trabalhos de investigação na área e a influência social das correntes de eleição política, profissional e social face à gramática.

Segundo Figueiredo (2004), ao longo dos tempos, ensinar língua tem sido sinónimo de ensinar gramática. A autora refere a existência de uma “espécie de prepotência gramatical” (p. 105), cuja fundamentação surgia associada à configuração e ao desenvolvimento do espírito lógico e do raciocínio.

Com origens profundamente enraizadas na escrita e na valorização da escrita literária, a tradição gramatical assenta, de acordo com Figueiredo (2004), na transcrição de normas ortográficas e discursivas, confundindo-se com a arte de bem escrever e de bem falar. Para a autora, a gramática ensinada nas escolas portuguesas entre o século XIX e o início do século XX esteve muito ligada à ortografia, constituindo, por um lado, uma “teorização dos problemas postos pelo ensino generalizado da ortografia tradicional (...)” (p. 105), e, por outro, orientando o estabelecimento de convenções ortográficas. Esta tradição vai sendo enriquecida, particularmente no campo da morfologia e, em certo grau, da sintaxe, em detrimento da fonética e do léxico, apenas focados superficialmente. Verifica-se a normalização da variedade da língua que consta das gramáticas escolares e das obras de referência, centrando-se no género narrativo clássico, deixando à margem da descrição linguística as produções orais.

Poderão ser identificados vários momentos na história da gramática, que correspondem a concepções inovadoras que entraram em rutura com o *status quo*. Considerar-se-ão, apenas, duas perspetivas que historicamente marcaram o posicionamento perante a gramática e que, de forma abrangente, poderão englobar essas diferentes concepções: a *gramática tradicional* ou *normativa* e a *gramática descritiva*.

Desde a sua criação até ao século XX, a gramática foi comumente conceptualizada mediante uma perspectiva normativa ou prescritiva. Segundo Duarte (2000), tradicionalmente, a gramática tem sido encarada como um “instrumento de regulamentação do comportamento linguístico”(p. 41). Esta perspectiva encontra as suas raízes nos gramáticos alexandrinos e assumiu um papel central e dominante no ensino da língua materna.

A Antiguidade Clássica e a cultura greco romana eram vistas como símbolos da perfeição em termos artísticos e literários, bem como os usos linguísticos dos seus escritores, Homero, para o Grego, e Cícero e Virgílio, para o Latim, constituindo a incontornável mudança linguística um fenómeno incompreensível de corrupção da língua no seu estágio mais perfeito. Para Duarte (2000), as principais críticas apontadas a esta conceção de gramática são o facto de as normas gramaticais impostas não resultarem numa descrição sistemática das estruturas bem formadas da língua, de não considerarem a mudança linguística e de privilegiarem a variante escrita literária.

No século XX, propostas no seio da Linguística vieram opor-se à conceção tradicional de gramática, em larga medida devido ao trabalho pioneiro de Ferdinand Saussure. Duarte (2000), destaca como principais contributos do linguista suíço para o posicionamento perante a gramática:

- i) a distinção ente língua e fala;
- ii) a distinção entre língua escrita e língua falada e o reconhecimento do primado do oral sobre o escrito;
- iii) a distinção entre sincronia linguística e diacronia;
- iv) a utilização do uso consagrado pelas comunidades linguísticas como critério para estabelecer a fronteira entre as construções pertencentes à língua e as que lhe não pertencem;
- v) a separação entre os objetivos de descrição gramatical e os juízos avaliativos alicerçados em razões socioculturais ou estéticas.

A nova perspectiva perante a gramática conduziu à elaboração de gramáticas descritivas, nas quais se descrevem os padrões e as estruturas linguísticas da forma mais rigorosa e exaustiva possível, através da utilização de amostras representativas e, quando necessário, do recurso a informantes, falantes nativos, que se pronunciam quanto ao estatuto e à interpretação de enunciados. A partir dos anos cinquenta do século XX, a gramática começa, então, a ser encarada como a “descrição do conhecimento da língua” (Duarte, 2000, p.44), passando o objetivo fundamental da investigação linguística a ser “a caracterização de um subsistema mental, cujas propriedades se pretende descrever” (*ibidem*), dando resposta à questão “que tipo de <<engenharia>> suporta o conhecimento intuitivo que os falantes têm da sua língua e explica a rapidez e uniformidade com que a adquirem espontaneamente e a usam criativamente?” (idem, p. 50).

Segundo Brito (2010), a partir dos anos 60, sobretudo devido ao contributo de Noam Chomsky, a gramática adquire um duplo significado. Por um lado, é sinónimo de conhecimento linguístico dos falantes, e, por outro, corresponde à descrição desse conhecimento por parte dos linguistas.

De acordo com Duarte e Miguel (1996, cit. *in* Fonseca, sd), são vários os modelos de gramática descritiva, todos partilhando como princípios nucleares a inexistência de objetivo normativo, a recusa da variante literária como fonte primordial de dados, a utilização do critério do uso consagrado e o recurso a informantes de forma a constituírem *corpora* escritos ou orais. É interessante verificar que em algumas gramáticas de pendor descritivo, a eleição da prática linguística de escritores como exemplo de correção linguística a apresentar ainda pode ser observada. Repare se no seguinte exemplo:

“*Trata-se de uma tentativa de descrição do português actual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. Não descuramos, porém, dos factos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afectivos das formas idiomáticas.*”

Celso Cunha e Lindley Cintra (1984),  
p. XIV (Prefácio)

Além das áreas tradicionalmente contempladas pela gramática, Morfologia, Sintaxe e Ortografia, segundo Brito (2010, p.3), “as gramáticas do século XX sofrem a influência do avanço da Linguística e vão sendo cada vez mais descritivas e abrangentes”. A unidade a estudar em ambas as perspectivas, tradicional e descritiva, é, segundo Fonseca (2004), a frase, incidência que se verifica até aos nossos dias. Apresenta-se, de seguida, um esquema que sintetiza o contraste entre as visões prescritiva e descritiva da gramática:

Gramática Normativa	Gramática Descritiva
<input type="checkbox"/> Objetivos: prescrever; regulamentar o comportamento linguístico	<input type="checkbox"/> Objetivos: descrever de forma exaustiva, rigorosa e científica o comportamento linguístico
<input type="checkbox"/> Dados linguísticos considerados: textos de escritores consagrados	<input type="checkbox"/> Dados linguísticos considerados: produções linguísticas consagradas pelo uso dos falantes
<input type="checkbox"/> Atitude face à mudança linguística: recusa	<input type="checkbox"/> Atitude face à mudança linguística: reconhecimento
<input type="checkbox"/> Modo privilegiado: escrita (variante literária)	<input type="checkbox"/> Modo privilegiado: oral
<input type="checkbox"/> Incidência: morfologia; sintaxe; ortografia	<input type="checkbox"/> Incidência: diversas áreas da descrição linguística

◀ **Figura 1**  
Comparação entre duas perspectivas face à gramática

As práticas de operacionalização dos conteúdos gramaticais na sala de aula apresentam diferentes tonalidades na forma como os professores os contextualizam, como os articulam com outras competências, no papel dos alunos nas aprendizagens, nos recursos que utilizam, no tipo de exercícios que propõem, no modo como avaliam, na metalinguagem que trabalham explicitamente, nas situações de interação que promovem, entre variadíssimos outros fatores. Independentemente da multiplicidade de combinações possíveis, são frequentemente distinguidos dois tipos de abordagem da gramática – a abordagem dedutiva ou expositiva e a abordagem indutiva – que coexistem nos dias de hoje nas salas de aula.

Os habitualmente designados por *métodos tradicionais de ensino da gramática*, segundo Damar (2009), alicerçam-se numa abordagem dedutiva ou expositiva, caracterizada pela exposição da regra ou do paradigma por parte do professor, seguida da realização de exercícios de aplicação pelos alunos. Para a autora, as atividades propostas neste tipo de abordagem deixam pouco espaço para a criatividade, a ludicidade, a interação e a troca de ideias. Esta perspetiva transparece de forma bastante significativa em muitos manuais. A análise dos resultados trazidos a lume por um dos estudos preparatórios na base da construção do novo programa de Português, intitulado *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa* (Duarte *et al.*, Coord., 2008a), permite a constatação de que a maioria dos professores inquiridos segue este tipo de metodologias.

De acordo com Damar (2009), para terminar com o papel passivo dos alunos durante as atividades de gramática explícita, surgiu uma outra abordagem, caracterizada pela descoberta, e que se designa como indutiva.

Esta perspectiva, espelho de concepções mais modernas de didática, coloca, segundo a autora, “o aluno no centro da sua aprendizagem” (p. 293, tradução livre). A abordagem indutiva, que assume um lugar de destaque como evidência da mudança de paradigma de ensino da gramática, assenta na descoberta das regras pelos alunos a partir de um corpus de dados fornecidos

para o efeito. Com o apoio do professor, o aluno formula hipóteses e “tenta descobrir o funcionamento linguístico e construir a sua própria gramática explícita” (ibidem, tradução livre). Importa referir que as atividades que os professores menos indicaram no estudo sobre o posicionamento dos docentes anteriormente referido foram as de reflexão, de observação ou de manipulação de dados, características de uma abordagem indutiva.

De acordo com Duarte (2008), as atividades de desenvolvimento da consciência linguística dos alunos podem assemelhar-se a um laboratório gramatical, seguindo as seguintes etapas: formulação de uma pergunta/ apresentação de um problema; observação de dados e identificação de padrões comuns; formulação de hipóteses; testagem das hipóteses; validação das hipóteses; prática; avaliação. Esta metodologia é um contexto propício para o desenvolvimento de um percurso indutivo, que oferece, de acordo com os resultados da investigação, benefícios cognitivos e instrumentais, não dispensando a memorização de paradigmas e regras quando tal se justifique. Importa salientar que os contextos de aprendizagens pela descoberta, como é o caso dos laboratórios gramaticais, têm como finalidade subjacente a construção de conhecimento pelos alunos, não sendo, segundo Costa *et al.* (2011), apropriadas para,

por exemplo, a avaliação. Os autores alertam para a importância de os professores não utilizarem uma única metodologia, independentemente dos objetivos que pretendem cumprir. Por exemplo, não fará sentido dinamizar uma oficina gramatical se se pretender que os alunos saibam conjugar verbos irregulares em vários tempos verbais, o que implicará, obrigatoriamente, a sua memorização. Por outro lado, os autores enfatizam, também, os perigos de um ensino enraizado em definições, que não permite a observação dos dados e a posterior sistematização. Acresce o facto de estas definições serem geralmente incompletas e dificilmente generalizáveis e, muitas vezes, erradas, como é o caso de, por exemplo, “o sujeito é quem pratica a ação”, a definição mais corrente da função sintática de sujeito.


Costa *et al.* (2011) distinguem:

- i) atividades de construção de conhecimento;
- ii) atividades de treino;
- iii) atividades de avaliação;
- iv) atividades de mobilização de conhecimento gramatical para outras competências.

O processo de ensino e aprendizagem da gramática deve, para os autores, seguir sequencialmente os tipos de atividades indicados. O professor deverá, segundo os autores, planificar as sequências de trabalho consoante o tipo de atividade e os descritores de desempenho, selecionando estratégias e metodologias adequadas, necessariamente diferentes nas diversas etapas.



2.



**A GRAMÁTICA COMO  
CALCANHAR DE  
AQUILES DO ENSINO  
E DA APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA  
MATERNA: ALGUMAS  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O  
CONTEXTO PORTUGUÊS**

A constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou no ensino da gramática, referida por autores como Cardoso(2008) e Pereira (2010), entre outros, parece justificar, em larga medida, o facto de o processo de ensino e aprendizagem da gramática ter vindo a ser objeto de discussão e reflexão no contexto internacional. Os documentos normativos em vigor espelham frequentemente este conjunto de alterações, implicando uma abordagem indutiva da gramática e atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos. No entanto, de um modo geral, a investigação tem evidenciado que a generalidade dos docentes continua a utilizar estratégias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, reservando aos alunos o papel de recetores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da exercitação (Mohamed, 2006).

No contexto nacional, a situação parece não ser diferente. Por um lado, os resultados do já referido estudo sobre o posicionamento dos docentes face à Língua Portuguesa (Duarte et al., Coord., 2008a) revelaram que a maioria dos docentes declara privilegiar estratégias de natureza dedutiva, nomeadamente a apresentação de regras e estruturas pelo professor, seguida da realização de exercícios de treino pelos alunos. Por outro lado, as graves dificuldades dos alunos no âmbito da gramática trazidas a lume por vários estudos realizados (Delgado Martins *et al.*, 1987 *cit in* Costa, 2009; Ucha, Coord., 2007; Duarte *et al.*, Coord., 2008b; Costa, 2008) e a sua persistência ao longo de vários ciclos de ensino têm acrescentado ingredientes para a discussão sobre os fatores que poderão justificar este panorama.

No ano letivo 2010 - 2011, entrou em vigor um novo programa de Português (Reis, Coord., 2009), introduzindo várias alterações em relação ao ensino da gramática: i) a utilização do conhecimento implícito, ou seja, o conhecimento gramatical que todos os alunos dominam de forma intuitiva,

como raiz e ponto de partida para a maioria das atividades de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito; ii) a salvaguarda do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) enquanto competência, sendo notória a preocupação em promover um trabalho sobre gramática que garanta que o Conhecimento Explícito da Língua seja um conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de uso diversificados; iii) o reforço do estatuto de competência nuclear, já definido no *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*<sup>i</sup>. O Conhecimento Explícito surge no mesmo patamar da Leitura, da Escrita, da Expressão Oral e da Compreensão do Oral, o que implicará momentos de trabalho específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (Costa, 2009). O documento veio, assim, reforçar as linhas orientadoras definidas no *Currículo Nacional para o Ensino Básico*, particularmente no que se refere ao trabalho do Conhecimento Explícito da Língua como competência autónoma, com um estatuto idêntico ao das restantes, e não tendo apenas um carácter instrumental e transversal.

A alteração da designação da competência, de *Funcionamento da Língua* (utilizada no anterior programa) para *Conhecimento Explícito da Língua*, é reflexo de alterações de fundo, que vão muito além da escolha de novas palavras. A este respeito, Costa *et al.* (2011, p.13) enunciam as principais diferenças entre as duas designações:

- i) na conceção do programa de 1991, não é estabelecida “uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática”, enquanto na conceção do programa de 2009 se pode observar uma “consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos”;
- ii) na conceção de 1991, verifica-se um “trabalho orientado para a correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso” (*ibidem*), ao passo que, na conceção de 2009, pode observar-se um “trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização”;

iii) no programa anterior, surgem os “conteúdos organizados em função do contexto de uso”, enquanto que no programa atual se observa a “organização dos conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico”.

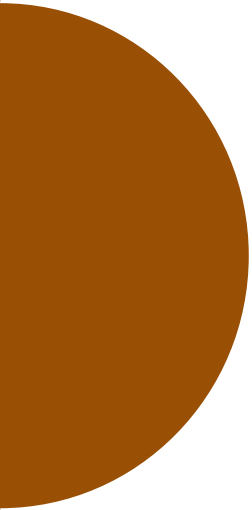
No programa atual, refere se que o Conhecimento Explícito da Língua é a competência “mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas (as restantes) competências” (Reis, Coord., 2009, p. 15), permitindo “o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (*idem*, p. 16).

Define se o Conhecimento Explícito da Língua como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (Reis, Coord., 2009, p. 16), o que constitui uma preocupação ainda de natureza instrumental. Acrescenta se que esta competência “assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (*ibidem*), o que acarreta a operacionalização, do ponto de vista metodológico, de estratégias que permitam o tratamento da língua como objeto de estudo.

No documento, é, ainda, visível a preocupação com a criação de contextos de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, explicitada em todos os planos do Conhecimento Explícito da Língua. Em relação ao 2.º ciclo, esta competência deverá ser trabalhada no plano da língua, variação e mudança, no plano fonológico, no plano morfológico, no plano das classes das palavras, no plano sintático, no plano lexical e semântico, no plano discursivo e textual e no plano da representação gráfica e ortográfica. Pode afirmar-se, como Pereira (2010, p. 149), que |a|s indicações fornecidas pelos novos programas de português configuram, no que respeita ao trabalho de reflexão sobre a língua, uma mudança de paradigma conceptual e metodológico que exige profundas alterações na forma como é feito o ensino da gramática nas nossas escolas.

Importa, ainda, salientar o papel do *Dicionário Terminológico* (DT), elaborado após um percurso em larga medida iniciado pela *Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário*, em 2002, (mais tarde, a *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário*), como garante da uniformização da terminologia gramatical, e que é utilizada no atual programa de Português.

**3.**



**PRÁTICAS DE ENSINO  
DA GRAMÁTICA:  
ALGUNS RESULTADOS  
E CONCLUSÕES DE UM  
ESTUDO MULTICASOS**

No ano escolar 2011 - 2012, foi realizado um estudo multicaseos tendo por base os três fatores anteriormente enunciados:

- i) insucesso dos alunos;
- ii) posicionamento dos professores;
- iii) novas orientações curriculares e terminológicas.

O estudo contou com a participação de seis professores de Português, língua materna, e de seis turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de três escolas do distrito de Lisboa.

As técnicas de recolha de informação privilegiadas foram a observação direta (de aulas) e a entrevista. Considerando os objetivos na base da redação deste artigo, proceder a uma caracterização das práticas de ensino da gramática e estabelecer um contraste entre estas e as orientações curriculares e terminológicas em vigor, será privilegiada a divulgação dos resultados obtidos através observação de aulas, ainda que, em alguns casos, estes sejam completados com dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas aos participantes.

A primeira constatação durante a realização do estudo foi a de que, independentemente das diferentes conceções e práticas individuais neste domínio, todos os professores participantes ensinam gramática, o que é coerente com uma das conclusões a que chegou Neves (2005) num estudo que realizou em escolas brasileiras. A autora refere que os participantes no estudo sentem que a gramática “não está servindo para nada” (p.47), mas “mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel” (p. 48). Na mesma linha, Sousa (2010 *cit in* Pereira, 2010) e Castro (2001, *ibidem*) afirmam que a gramática é assumida pelos professores como um traço caracterizador da disciplina de Português e que qualquer conteúdo pode ser ensinado se for reconhecido e legitimado como gramática. Uma das professoras participantes no estudo que se apresenta, apesar de ter afirmado que o Conhecimento Explícito da Língua é a competência nuclear menos importante, declarou ser aquela a que dedica mais tempo letivo, alegando razões externas, curriculares, mas também “morais” para essa aparente incongruência.

Ainda que três professores tenham sentido, quando entrevistados, dificuldade em estimar a percentagem de tempo letivo dedicado ao Conhecimento Explícito da Língua, cinco indicaram uma frequência elevada de aulas centradas na gramática, tendo dois deles referido que se trata da competência a que dedicam mais tempo. Apenas um docente indicou uma reduzida frequência de aulas centradas no Conhecimento Explícito da Língua, apostando mais significativamente na Leitura e na Escrita. Pode afirmar-se que os dados recolhidos são coerentes com a *prepotência gramatical* referida por Figueiredo (2004), na medida em que todos os participantes ensinam gramática e, de um modo geral, dedicam uma percentagem elevada do tempo letivo ao trabalho desta competência.

Quatro docentes assumiram, em contexto de entrevista, a utilização de metodologias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que foi coerente com a informação recolhida através das observações. Um docente referiu utilizar estratégias coerentes com uma abordagem indutiva da gramática, particularmente a operacionalização de laboratórios gramaticais, aspeto novamente concordante com os dados recolhidos pela observação. Apesar de outro professor ter assumido uma perspetiva e uma abordagem indutivas, não foi possível confirmar a operacionalização de estratégias desta natureza de forma estruturada na aula observada.

Um professor revelou, quando entrevistado, ter pouca confiança na capacidade dos alunos para realizarem aprendizagens por descoberta. Pelo contrário, cinco docentes afirmaram incentivar a descoberta de regras e estruturas gramaticais pelos alunos, tendo três deles caracterizado o trabalho da gramática como um espaço de discussão e de descoberta pelos alunos. No entanto, apenas se observaram formas de promoção da reflexão sobre a língua de forma minimamente estruturada no trabalho desenvolvido por um dos professores (P2) com a sua turma (T2). Outros dois docentes revelaram flexibilidade para tirar partido das intervenções dos alunos. No entanto, essa exploração foi feita em momentos

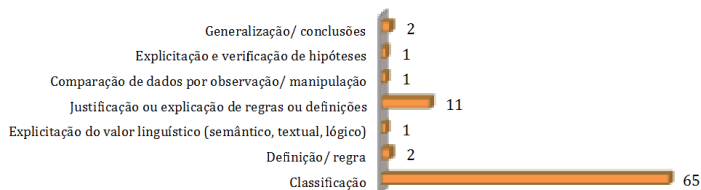
isolados, não parecendo ter sido alvo de uma intencionalidade prévia.

A unidade de contextualização privilegiada no discurso dos docentes foi a frase, tendo sido observada nas seis sessões. Nos quatro casos em que o trabalho foi contextualizado a partir do texto não se verificou uma verdadeira reintegração do conhecimento gramatical na exploração do texto, enquanto tal, talvez com a exceção do caso 1, no qual a Compreensão da Leitura e o Conhecimento Explícito da Língua foram sendo trabalhados simultaneamente, ainda que sem explicitação do valor literário e textual dos conteúdos gramaticais abordados. No caso 2, o texto serviu apenas de contexto motivador e de ponto de partida para as atividades.

Nos casos 4 e 5, o texto serviu de contexto de recolha de material linguístico para análise, tendo constituído um pretexto para o trabalho do Conhecimento Explícito da Língua. Esta situação também se verificou no estudo levado a cabo por Neves (2005), no qual os professores afirmaram “a opção pelos textos, como ponto de partida da exercitação gramatical” (p. 18). No entanto, verificou-se que “*partir do texto* nada mais representa que *retirar de textos* unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação” (*ibidem*). Em quatro das sessões observadas, registaram-se, ainda, momentos de contextualização das atividades a partir da palavra.

A análise sintática e a identificação das classes das palavras foram as tarefas solicitadas aos alunos mais referidas pelos participantes durante as entrevistas, incidência coerente com a informação recolhida aquando da observação de momentos de trabalho da gramática, que evidenciaram uma valorização dos planos sintático e das classes de palavras. Importa, ainda, salientar que a maioria dos exercícios realizados nas sessões observadas foi de explicitação, sobretudo de classificação como se pode verificar no gráfico que se segue:

### Atividades de Explicitação



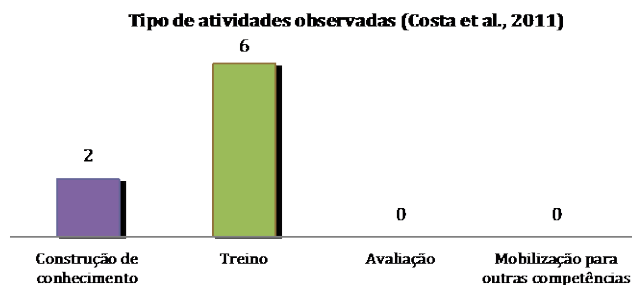
◀ **Gráfico 1**  
Classificação dos exercícios de explicitação propostos pelos docentes

De um modo geral, todos os professores reconheceram, quando entrevistados, a importância do treino e realizaram, nas aulas observadas, atividades deste tipo. Excetuando as professoras P2 e P5, os docentes propõem a realização destes exercícios de treino e aplicação após a apresentação das regras ou estruturas pelo professor. No estudo realizado por Neves (2005), constatou-se, de igual modo, que a maioria dos professores inicia o processo com a “explicação da matéria” (p. 18) e termina o com a “exercitação” (*ibidem*).

De acordo com a análise do seu discurso, as afirmações das professoras (por exemplo, “a gramática é importante para se escrever bem”) não parecem constituir opiniões fundamentadas pela investigação recente, mas, pelo contrário, aparentam dar continuidade a uma das vertentes da concepção tradicional da gramática, a *gramática da linguagem escrita*, de natureza normativa. A interdependência entre o conhecimento gramatical e outras competências tem sido frequentemente referenciada por vários autores, como, por exemplo, Sim Sim (1997; 1998) e Duarte (2000; 2008), que defendem que o Conhecimento Explícito da Língua é necessário para se atingir um bom nível na competência de escrita e na compreensão da leitura.

Apesar de todos os participantes atribuírem, durante a entrevista, importância ao conhecimento gramatical, relevância, aliás, tradicionalmente reconhecida, e de indicarem a influência

deste conhecimento no sucesso em outras competências do modo oral e escrito, nenhuma docente referiu o conceito de mobilização para outras competências, uma das bases em que assenta o novo programa de Português, ou propôs, nas sessões observadas, alguma atividade deste tipo, como se pode observar no gráfico seguinte:



◀ **Gráfico 2**  
Tipo de atividades observadas

Apesar de algumas diferenças individuais, constatou-se um predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas, características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que parece apontar para lacunas na formação e no desenvolvimento profissionais docentes. Se a literatura e os documentos normativos apontam no sentido de uma abordagem mais indutiva da gramática, por que motivos continuarão as práticas dos professores a refletir concepções tradicionais no ensino da língua materna? Esta é uma questão que, certamente, seria importante ser esclarecida por trabalhos futuros.

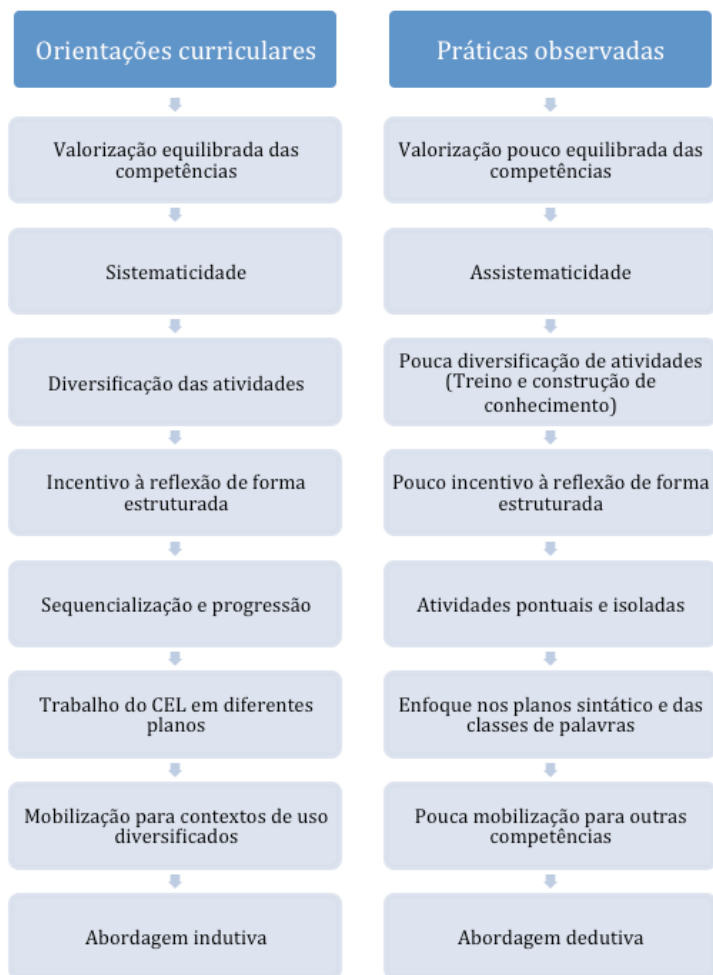
As observações realizadas permitiram a identificação de algumas fragilidades, indiciadoras de necessidades de atualização, de formação no âmbito da didática específica e de aprofundamento de conhecimentos científicos. Destacam-se as necessidades de atualização no que diz respeito às classes de palavras, em geral, à subclasse do advérbio, ao sujeito, e ao novo programa, particularmente em

relação à operacionalização de estratégias e metodologias características de uma abordagem indutiva da gramática e à mobilização do conhecimento gramatical para outras competências. De acordo com os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, pode afirmar-se que, embora reconheça a necessidade de constante formação, a maioria dos docentes participantes não toma a iniciativa de a procurar, ou mesmo de conhecer os documentos de apoio que têm sido recentemente publicados.

Os professores valorizaram, em contexto de entrevista, a importância da utilização de termos metalinguísticos nas aulas, tendo todos afirmado utilizar a nova terminologia gramatical. No entanto, apenas pode ser comprovada a utilização da terminologia de acordo com o *Dicionário Terminológico* em quatro das sessões observadas, tendo se registado rigor terminológico e científico somente em uma delas. Estas considerações parecem apontar para a existência de dificuldades na adoção das novas orientações terminológicas, assim como para algumas lacunas evidentes na formação científica, particularmente no que se refere aos planos morfológico, sintático e das classes de palavras. Na verdade, três docentes declararam a sua insegurança na adoção da nova terminologia. Neste sentido, parece possível concluir que as docentes entrevistadas dão importância à nova terminologia gramatical, mas têm dificuldade em mobilizá-la adequadamente no decurso das aulas.

A caracterização das práticas de ensino da gramática surge em dissonância com as orientações dadas aos professores por Costa *et al.* (2011), que referem que “a estruturação de atividades para o desenvolvimento do conhecimento gramatical deve basear-se na formulação de questões precisas que motivem os alunos para o aprofundamento do seu conhecimento e não em meros exercícios taxionómicos” (p. 23).

Na verdade, este procedimento só foi observado no caso 2, anteriormente referido. Segue-se um quadro em que se sistematiza o contraste entre as orientações curriculares do novo programa e as práticas observadas:



◀ **Figura 2**  
Síntese da análise comparativa entre as orientações curriculares para o ensino da gramática e as práticas observadas



# CONCLUSÕES

---

“

*Pretende-se, neste ponto, contribuir para a reflexão em torno da necessidade de transformação de práticas de ensino da gramática, tomando como ponto de partida alguns dos resultados do estudo apresentado, fornecendo pistas para trabalhos futuros e equacionando o papel que a formação poderá desempenhar neste processo.*

*Em primeiro lugar, importa reconhecer que os professores estão a exercer a sua profissão numa fase de transição, o que exige capacidades de adaptação e de atualização constantes, sobretudo devido ao Dicionário Terminológico e aos novos programas, que envolvem alterações mais profundas do que meras modificações na terminologia e na organização de conteúdos. A operacionalização do programa pressupõe a construção do conhecimento gramatical mediante estratégias características de uma abordagem indutiva da gramática, atribuindo aos alunos um papel essencial nas aprendizagens, e a mobilização do conhecimento gramatical para as outras competências, processos que tiveram pouca expressão nas práticas dos participantes no estudo apresentado.*

*Em segundo lugar, foi interessante constatar que o discurso nem sempre é coerente, ocorrendo contradições ao longo de vários dos momentos que o compõem, e que não existe uma relação inequívoca entre discurso e prática. De facto, a triangulação dos dados revelou que a ação nem sempre corresponde à verbalização. Por exemplo, cinco das docentes afirmaram incentivar a descoberta de regras e estruturas pelos alunos. No entanto, por um lado, no decurso da entrevista, três delas declararam seguir uma abordagem dedutiva da gramática, apresentando os paradigmas e padrões em primeiro lugar e realizando exercícios em seguida, e, por outro lado, não se observou o desenvolvimento de qualquer atividade de descoberta nas sessões conduzidas por aquelas professoras. Acresce o facto de, não obstante o reconhecimento generalizado da influência do conhecimento gramatical em outras competências, não se ter presenciado nenhuma atividade de verdadeira mobilização. Que conceções e construções estarão na base dessas incoerências? Será que as perceções face ao que constituem a promoção de atividades de descoberta e a articulação entre as várias competências divergem entre os docentes e os investigadores? Terão os docentes consciência efetiva de quais são as suas práticas?*

*Será que a assunção de determinado posicionamento perante os outros é difícil, podendo levar a respostas politicamente corretas? Estas são algumas das questões que seria interessante serem respondidas por investigações futuras.*

*Em terceiro lugar, em termos gerais e de acordo com as afirmações das participantes no estudo, parece possível concluir que, para as docentes entrevistadas, a forma como aprenderam gramática enquanto alunas teve influência na forma como equacionam a gramática enquanto professoras, verificando-se uma replicação dos contextos de ensino e aprendizagem e uma reiteração das práticas que vivenciaram enquanto alunas. Esta constatação pode ser considerada um alerta para a formação de professores, na medida em que parece tornar necessária a desconstrução dos processos de aprendizagem antes de qualquer abordagem da didática da língua.*

*Pode, também, afirmar-se que, relativamente aos casos estudados, a formação e o desenvolvimento profissionais ainda estão aquém das necessidades e dos contextos individuais, não só no que se refere à atualização, anteriormente enunciada, mas também devido a algumas fragilidades nos âmbitos científico e didático, apontadas pelos participantes ou detetadas durante as observações.*

*Em suma, este estudo evidenciou uma incongruência entre as práticas docentes, o atual paradigma de ensino da gramática, a literatura, os resultados da investigação recente e os documentos normativos e orientadores, tornando-se urgente o reequacionamento do papel da formação inicial, avançada e contínua neste processo e a adoção de uma postura reflexiva por parte dos professores, no sentido de investirem no seu desenvolvimento profissional e de repensarem as suas conceções e práticas. Será, certamente, importante que os docentes reavaliem o seu papel, enquanto professores, o papel e o estatuto dos alunos na construção das suas aprendizagens, o tipo de articulação entre o Conhecimento Explícito da Língua e as outras competências nucleares, o papel que o conhecimento intuitivo dos alunos desempenha na construção do conhecimento gramatical, entre outras questões fundamentais para definirem o que querem ser enquanto profissionais docentes.*





# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- Brito, A. (2010).** Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In Brito, A. (org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (1 – 10). Porto. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Cardoso, A. (2008).** Desenvolver competências de análise linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Costa, J. (2008).** Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007, p. 149-165.
- Costa, J. (2009).** A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32 – 46.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011)** *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984),** *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Damar, M. (2009).** Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In Dolz, J. e Simard, C (Dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 289 – 313) Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- DGEBS (1991).** *Organização Curricular e Programas, ensino básico*, vol I. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2001).** *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2000).** *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008).** *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Duarte, R. et al (coord.) 2008a.** *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

- Duarte, R. et al (coord.) 2008b.** *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Ferreira, P. (2012).** *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Figueiredo, O. (2004).** *Pedagogia da Gramática. In Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas* (pp.104 – 127). Porto: Edições ASA.
- Fonseca, M. C. (sd)** *Dicionário de termos linguísticos de Carlos Ceia* Consultado a 22 de Fevereiro de 2012, em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=124&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=124&Itemid=2)
- Mohamed, N. (2006).** *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.
- Neves, M. (2001).** *Gramática na Escola*. São Paulo: Editora Contexto.
- Pereira, S. (2010).** *Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo*. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145 – 173). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pinto, M. (2001).** *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar. Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2.º ciclo* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto (2004).** *Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar. Palavras*, 25, 44 – 59.
- Reis, C. (coord) (2009).** *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997).** *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.
- Sim- Sim, I. (1998)** *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Ucha, L. (coord.) 2007.** *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.





*Elisete Mesquita*

Universidade Federal de Uberlândia

*José António Carvalho*

Universidade do Minho

---

**DIFERENTES PERSPETIVAS  
E CONCEPÇÕES DE ENSINO  
– OS DOCUMENTOS  
REGULADORES DO ENSINO  
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO  
BRASIL E EM PORTUGAL**



elisam@gmail.com | jabrandaocarvalho@uminho.pt

# RESUMO

---

“

*Na tentativa de homogeneizar o ensino, equipas compostas por pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento, contratadas pelo Estado, têm investido na produção de documentos que visam direcionar e orientar a prática dos professores que ensinam as diferentes disciplinas escolares. No entanto, se considerarmos que todos os países convivem com diferentes realidades socioeconômicas e culturais, podemos afirmar que não é fácil atingir tal objetivo. Considerando essa realidade e objetivando estabelecer uma comparação entre os documentos oficiais brasileiros e portugueses direcionados ao ensino de Língua Portuguesa, descrevemos e analisamos alguns desses documentos representativos, no âmbito do Ensino Fundamental/Básico (5º ao 9º anos), desses dois países. Os resultados indicam que dessa análise comparativa, pelo menos, três aspectos devem ser considerados: o primeiro tem a ver com a tensão entre diferentes perspectivas teóricas e concepções de língua, o que também é visível nos textos que sobre esses documentos são produzidos no seio da comunidade acadêmica, em contextos de investigação, ou pelos professores, enquanto agentes da concretização dos objetivos que os programas definem. Um segundo aspecto tem a ver com a formação dos professores e com o domínio, por parte destes, do conhecimento teórico que lhes permita a apropriação dos conceitos implicados e a sua didatização. Deste aspecto decorre um terceiro, que se relaciona com o peso da tradição, fator sempre contrário à introdução de novas perspectivas teóricas e novas abordagens da língua em contexto pedagógico e, portanto, propiciador da perpetuação de práticas que foram se consolidando com o decorrer do tempo.*

”

---

**Palavras-chave:** Língua portuguesa; políticas públicas; documentos oficiais; Portugal; Brasil

# INTRODUÇÃO

---

Compete aos poderes políticos instituídos a definição das grandes linhas orientadoras da política educativa de um país e a determinação das formas como essas linhas devem ser concretizadas. Essa concretização configura o *currículo*, definido por Castro (1995:3) como “um plano de organização de importantes vectores do sistema educativo – da elaboração do plano de estudos à definição das formas da sua implementação, incluindo a propositura de metodologias orientadoras das acções pedagógicas.” Ao definir o “saber educacional válido”, o currículo produz, de acordo com o mesmo autor (Castro, 1995:70), uma “selecção de cultura”, pela escolha, dentre um conjunto diversificado de áreas de saber, daquelas que devem ser instituídas como disciplinas escolares.

Esta selecção tem um segundo nível de concretização no que diz respeito a cada uma dessas disciplinas através de documentos que, no seu âmbito, procedem à escolha de conteúdos específicos, definem os objetivos subjacentes à sua abordagem e apontam estratégias para a sua concretização. Estes textos de natureza programática resultam de uma “recontextualização de textos produzidos a níveis hierarquicamente superiores do aparelho pedagógico e mesmo no seu exterior”, constituindo-se como “instâncias reguladoras do processo de transmissão e aquisição que tem lugar na sala de aula” e portanto “como um dos *loci* de explicitação mais significativa do universo de referência das acções pedagógicas.” (idem:71).

Uma das funções do currículo é a de homogeneizar as práticas escolares em contextos mais ou menos alargados, normalmente à dimensão nacional, e afigura-se particularmente relevante se considerarmos que em qualquer país convivem diferentes realidades socioeconómicas e culturais. Essa diversidade constitui fator de dificuldade na concretização desse desiderato e é tanto ou mais evidente quando nos confrontamos, por exemplo, com um país como o Brasil que possui vasta extensão territorial, ocupada por mais de 190 milhões de habitantes. Não obstante essa dificuldade, equipas, compostas por pesquisadores e professores das diferentes áreas do conhecimento, contratadas pelo Estado, investiram, em meados da década de 1990, na produção de documentos que visavam direccionar e orientar as práticas dos professores das diferentes disciplinas escolares, responsáveis pela formação crítica e cidadã dos alunos do século XXI. Ao contrário do que aconteceu no Brasil, onde a definição, a nível nacional, de orientações curriculares é relativamente recente, em Portugal existe uma tradição de regulação do ensino traduzida numa sucessão de programas que foram vigorando ao longo dos tempos.

Tendo isto em conta, pretendemos, neste texto, descrever, analisar e comparar os documentos oficiais brasileiros e portugueses relativos ao ensino da Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), no Brasil, e do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos), em Portugal.

1.



**OS DOCUMENTOS  
OFICIAIS  
BRASILEIROS E  
PORTUGUESES**

Dentre os vários episódios polêmicos e controversos que caracterizam o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, há que mencionar a participação de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, governante português que, ao expulsar os jesuítas do território brasileiro e ordenar que todas as crianças fossem alfabetizadas em Língua Portuguesa, inicia um sistema educacional comandado pelo Estado. Da Reforma Pombalina, como ficou conhecida essa intervenção de Pombal na educação, até os dias atuais, muitas mudanças aconteceram na educação, apesar de ainda se verificarem alguns traços dessa reforma na política educacional brasileira. Apesar dos inegáveis problemas ocasionados pelas medidas tomadas por Pombal, somente podemos falar no Português como língua materna oficial do Brasil a partir dessa primeira reforma educacional.

Instituída a língua materna oficial do Brasil, decidiu-se que o ensino da Língua Portuguesa, como parecia óbvio, deveria funcionar nos mesmos moldes do ensino de Portugal, o que significava que ensinar Língua Portuguesa equivaleria a levar o aluno a decorar a gramática normativa e a imitar o modo de escrita dos grandes autores portugueses. O ensino de Língua Portuguesa apresentou, por anos, essas características, contra as quais, de certa forma, o povo brasileiro luta até hoje, uma vez que não é raro encontrarmos professores, material didático e até estudiosos que defendem as vantagens do ensino tradicional, mecânico e beletrista.

A partir de 1960, o ensino no Brasil, que era, até então, restritivo e eletista e que não atendia, obviamente, às classes menos favorecidas economicamente, passa por outra grande e significativa mudança. Foi nessa época que o governo decidiu adotar medidas para diminuir o analfabetismo, que atingia a grande maioria da população, segundo dados divulgados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Apesar de essa iniciativa ser necessária e desejada, o sistema educacional não estava preparado para ela, uma vez que no país não havia número suficiente nem de escolas nem de professores para atender à demanda

desse ensino. Instala-se, então, a crise no ensino, que, segundo Geraldi (1997), evidenciou os contrastes no sistema educacional brasileiro, em que, por um lado, o professor não mais representava a elite cultural e, por outro lado, o aluno não mais representava a elite social do país.

Diante da necessidade de reagir contra a crise instalada no sistema educacional brasileiro, o governo criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1999), que, no seu artigo segundo, inscreve o direito à educação formal para todos. A criação dessa lei desencadeia um novo processo de política educacional no país, o que contribui para o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1997; 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), alvo de análise neste artigo.

Embora as manifestações de representantes do MEC contenham a ideia de que as diretrizes dos PCN tenham sido concebidas de modo a respeitar as práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação (Brasil, 1997), estudos apontam várias falhas que vão desde a concepção até à distribuição desses documentos. Cunha (1996), a título de ilustração, afirma que o MEC não ofereceu tempo suficiente para que os pareceres sobre a primeira versão dos PCNLP fossem devidamente emitidos pelos professores e técnicos aos quais eles foram encomendados. A despeito de problemas de várias ordens, os PCNLP são concebidos com o objetivo de atingir uma **base comum nacional**, já prevista tanto na LDB quanto no artigo 210 da Constituição, onde se lê “*serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum.*”.

Essa iniciativa envolveu uma grande equipa, constituída por pesquisadores e técnicos de diferentes escolas e universidades brasileiras, a qual, convocada pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), deu início à missão de produzir e difundir as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa em todas as escolas públicas brasileiras. Em 1997/1998, foram publicados os PCNLP, direcionados para o Ensino Fundamental, do 1º

ao 4º ano e do 5º ao 9º ano, respectivamente. Posteriormente, em 2000, foram publicados os PCNLP para o Ensino Médio<sup>1</sup>,  
Dentre os vários motivos que fizeram com que a equipa levasse a cabo essa iniciativa, destacamos o baixo rendimento dos alunos, quando submetidos a testes de aferição de níveis de leitura e escrita e, conseqüentemente, a necessidade de melhoria da Educação Básica brasileira.

Os PCNLP foram estruturados em duas grandes partes: **apresentação da área de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos**. Tanto na primeira quanto na segunda parte do documento, é possível perceber a preocupação dos autores com o acesso dos alunos à diversidade textual. Tanto é verdade que o ponto fulcral do ensino são os eixos: **prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e prática de produção de textos orais e escritos**. Fundamentados na concepção interacionista de linguagem, esses documentos explicitam os seguintes objetivos:

1. Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos;
2. Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa;
3. Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário;
4. Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções;
5. Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte;
6. Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura;
7. Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses;

---

<sup>1</sup> Com o objetivo de apresentar a proposta dos documentos oficiais brasileiros, selecionamos os PCNLP direcionados ao Ensino Fundamental (5º ao 9º anos). O cumprimento desse objetivo possibilitará que se compreendam alguns aspectos constitutivos dessa obra.

8. Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical;
9. Analisar características da Língua Portuguesa e marcas linguísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a língua;
10. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
11. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
12. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos. (Brasil, 1998: 60-61).

Embora não seja raro encontrar críticas à fundamentação teórica dos PCNLP, como a de Santos (s/d), que afirma haver falhas nesses documentos tanto no que diz respeito à linguagem e à estrutura do texto quanto à mescla equivocada de linhas teóricas, podemos dizer que a base teórica dos PCNLP assenta, principalmente, na Linguística Textual e na teoria enunciativa de base bakhtiniana, como afirma Rodrigues (2003). Adotar essa postura teórica significa defender pressupostos teórico-metodológicos que vão de encontro às iniciativas didáticas ancoradas em teorias estruturalistas, por exemplo, há muito difundidas e endossadas pelo mercado editorial voltado para o ensino e, conseqüentemente, para todo o público envolvido com esse ensino. Ancorados, então, numa perspectiva que entende a linguagem verbal e escrita como a base do conhecimento, os PCNLP defendem a necessidade de o aluno dominar completa e eficientemente essa habilidade, pois é por meio dela que todas as práticas sociais se concretizam.

Além disso, os PCNLP explicitam os objetivos para se trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula. Esses objetivos permitem-nos perceber a preocupação desses documentos com o desenvolvimento das habilidades de uso da língua, o que pode resultar no domínio da leitura e da escrita.

Se considerarmos que, tradicionalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da gramática sempre ocupou grande espaço, podemos dizer que a valorização da leitura e da escrita se configura como uma espécie de “acerto de contas” dessas atividades com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Somente após a década de 1990, e graças à contribuição dos PCNLP, o texto passou a ocupar um lugar mais representativo no contexto escolar, estando prestes a funcionar como “*ponto de partida e ponto de chegada*” (Geraldi, 1997:135) do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de o texto, a despeito de todos os esforços, ainda não se configurar como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, há que reconhecer a iniciativa dos PCNLP no sentido de possibilitar que a escola seja um espaço preparado para que o aluno tenha contato com a pluralidade textual, como também defende Travaglia (2008).

Para se incentivar o contato com a diversidade textual em sala de aula, é necessário que se apresente e se defenda uma concepção de texto que consiga dar conta desse objetivo. Conscientes dessa necessidade, os PCNLP viabilizam a percepção de que todas as atividades previstas pelo programa de Língua Portuguesa têm de ser desenvolvidas com base na noção de texto, o que significa que essa entidade deve ser entendida como peça-chave do processo de ensino-aprendizagem. Assim, os PCNLP estão estruturados de modo a que a concepção de texto apresentada perpassa todo o documento.

Para além da relevante contribuição dos PCNLP no que diz respeito à consideração do texto, importa destacar também o modo como esse documento lida com os gêneros de discurso.

Se levarmos em conta que, apesar das controvérsias, um dos pontos positivos dos PCNLP é o incentivo para se conduzir as aulas com base na noção de géneros discursivos, entendemos que a concepção de texto para esses documentos não poderia ser outra, uma vez que a perspetiva de géneros na qual se apoiam as diretrizes oficiais dos PCNLP, como explicitado na nota 09, inserida na página 23 desses documentos (Brasil, 1997), é originária de Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly.

O modo como são discutidas as complexas noções de texto e de género discursivo evidencia o peso das mesmas em relação à noção de tipologia textual. Desse modo, os PCNLP, ao orientarem um trabalho baseado numa perspetiva textual-discursiva, fazem com que os tipos textuais sejam reconhecidos como parte dos géneros, o que significa que aqueles devem ter menor representatividade no ensino do que esses. Essa percepção é valiosa, uma vez que até há pouco tempo, no Brasil, a leitura e a produção de textos eram alicerçadas em tipologias textuais, sendo muito comum entre os professores a confusão terminológica género/tipo de texto.

Apesar de as noções de tipo de texto e género de discurso não serem tratadas de modo a evitar problemas concetuais, classificações equivocadas e compreensões deturpadas por parte de professores e alunos, entendemos que a distinção concetual de géneros e tipos e a clara defesa de que o trabalho esteja voltado para os primeiros contribuíram para a compreensão de aspetos fundamentais do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Barbosa (2000), a adoção dos pressupostos bakhtinianos de género do discurso apresenta aspetos favoráveis, na medida em que esse conceito nos leva a considerar: a situação de produção de um discurso (quem fala, para quem, quais os lugares sociais dos interlocutores e os posicionamentos ideológicos, em que situação, em que movimento histórico, em que veículo, com que objetivo, com que finalidade ou intenção, em que registro, por exemplo);

o conteúdo temático (o que pode ser dizível num dado género), a construção composicional (sua forma de dizer, sua organização geral) e seu estilo verbal (seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto).

Para Motta-Roth (2006), a importância de se ensinarem os géneros no ensino fundamental e médio é que o sistema social se organiza em termos de atividades sociais, reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, a aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais desempenhados pelos participantes de cada significação. Enfim, são práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Segundo a autora, ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

Já para Bunzen (2003), “ensinar géneros” passou a ser, nos últimos anos, a chave mágica para resolver grande parte dos problemas do ensino da língua materna; principalmente, porque esse parece ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística. Mendonça e Buzen (2006) articulam igualmente a defesa do trabalho com géneros discursivos por acreditarem que, pelo seu caráter social, cultural e histórico, essa prática pode amenizar a lacuna existente entre as práticas de literacia propostas nas esferas sociais de que os estudantes fazem parte.

Essas informações a respeito dos PCNLP nos autorizam a concluir que esses documentos representam uma tentativa de se oferecerem ao professor possibilidades mais atrativas de se lidar com os conteúdos necessários à formação crítica e cidadã dos alunos. Nesse sentido, a proposta desses documentos configura-se como reação ao ensino mecânico e tecnicista das décadas anteriores, quando se insistia em creditar à descontextualização, à técnica de se “decorarem” conceitos, regras e fórmulas a garantia de um saber inquestionável.

No entanto, transcorrida mais de uma década da publicação dos PCNLP, podemos afirmar que, apesar dos esforços empreendidos, da melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina, ainda que pouco significativa, poucas mudanças aconteceram nas escolas públicas brasileiras. Isso decorre da percepção ainda incipiente de que, para se transformar o ensino de Língua Portuguesa, é necessário muito mais do que a proposição de orientações imperativas, originárias do princípio de que todos os professores se alinham em formação.

Ao contrário do que acontece no Brasil, onde a definição a nível nacional, de orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa é relativamente recente, em Portugal existe uma tradição de regulação do ensino traduzida numa sucessão de programas que foram vigorando ao longo dos tempos. Ainda segundo Castro (1995:51), “a emergência curricular do Português é um projeto longo que encontra nos textos gramaticais do século XVI um primeiro marco fundamental, caracterizado pela associação entre a codificação e a pedagogização”. Esse processo traduziu-se, de acordo com o referido autor, por uma progressiva afirmação numa disputa de um espaço inicialmente reservado à língua latina, ganhando novos e decisivos contornos, no século XIX, com a criação dos liceus e com a definição de objetivos que, a partir de então, se pretendem alcançar em termos de educação secundária. Com uma relevância traduzida numa carga horária significativa, a Língua Portuguesa foi-se afirmando como disciplina central no currículo, aparecendo a gramática como uma vertente fundamental na definição do seu objeto.

Ao longo do século XX, diferentes programas de Língua Portuguesa vigoraram por períodos mais ou menos longos e aplicados a contextos que, em resultado de reformas no sistema educativo nacional, foram emergindo. Em Portugal, pela sua longevidade durante o regime salazarista, merecem algum destaque os programas referentes às décadas de 50 e 60, período em que coexistiram dois sistemas de ensino: o ensino liceal e o ensino profissional, industrial e comercial.

O primeiro frequentado pelos filhos da média e alta burguesia citadina e o último destinado a preparar os filhos das classes trabalhadoras para a entrada no mundo do trabalho.

Vilela (1994:58) evidencia essa dualidade, referindo a separação entre “uma elite intelectualizada, destinada a ocupar cargos importantes na sociedade” e “os trabalhadores que ocuparão lugares etiquetados como menores.” Tal separação é evidente na natureza dos conteúdos dos programas e dos objetivos subjacentes à sua abordagem. O programa do ensino liceal era, assim, um programa rígido e normativo em que a escrita era o foco de atenção, objectivo e meio de aprendizagem, e o texto literário, o modelo a seguir, constituindo o ponto de referência para a reflexão sobre a língua e o suporte da sua aquisição. Pelo contrário, no do ensino industrial e comercial, era clara uma dimensão utilitária, visível, por exemplo, nas propostas de produção textual que incidiam em géneros textuais vários (cartas, relatórios, requerimentos, textos para os jornais escolares etc.), perspectivando usos da linguagem nos contextos profissionais em que os alunos se enquadrariam no final do seu percurso escolar. Estes programas foram objeto de revisão no início da década de setenta num movimento que representou, segundo Vilela (1994), o início da transição da prioridade do escrito, ainda neles dominante apesar de alguma perda de importância, para a prioridade do oral. Esta foi totalmente assumida nos programas do ensino unificado, a partir de 1975, nos quais a capacidade de comunicar aparecia como o objetivo fundamental, nele se enquadrando o uso do escrito apenas de modo implícito. Esse predomínio da oralidade irá prevalecer durante algum tempo, sendo claramente visível no programa que vigorou durante a década de 80, em que o foco na dimensão comunicativa da língua coexiste com uma concepção da mesma enquanto sistema autónomo e fechado dentro do qual se gera toda a significação (Portugal/MEU, 1981). Como conteúdos, encontramos uma simples listagem de aspetos gramaticais a tratar em cada ano de escolaridade, alguns conceitos do domínio metatextual e uma indicação das

obras literárias a analisar. À dimensão comunicativa da língua correspondem os dois objectivos: “enriquecer a “competência” e facilitar a “realização”; desenvolver o poder de comunicação, quer oral, quer escrita, tendo em vista a compreensão da mensagem alheia, o uso correcto do código linguístico e a propriedade vocabular”. (p. 4). Não se prestava, portanto, grande atenção à especificidade de cada um dos domínios de interacção verbal.

Tal passa a suceder no programa adotado em 1991 (Portugal/ME, 1991) que evidencia uma mudança de concepções acerca do ensino da língua, ao eleger como conteúdos fundamentais os diferentes domínios de interacção verbal (falar, ouvir, ler e escrever). Este programa representa uma rutura no modo de perspetivar o ensino da Português, quando visa, acima de tudo, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a atualizarem numa diversidade de discursos. O programa de 1991 foi objeto de alguma reconfiguração ao longo da década seguinte, através de documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Portugal/ME, 2001), os quais, não tendo o carácter e a força reguladora dos textos programáticos, não podem deixar de ser entendidos como orientações para a prática pedagógica. Neles, os objetivos a atingir, na disciplina de Língua Portuguesa, para cada ciclo do ensino básico, são expressos em termos de competências.

As novas orientações para o ensino da língua valorizam à partida a dimensão do uso, daí devendo decorrer particular atenção aos géneros textuais que esses mesmos usos pressupõem. Contudo, quando analisamos os conteúdos discriminados, correspondentes aos diferentes anos de escolaridade, verificamos uma menor evidência desse aspeto. No que respeita à leitura, a diversidade textual é evidenciada no âmbito da literatura em termos das formas naturais de literatura (texto narrativo, texto poético, texto dramático) e da diversidade de géneros literários nelas incluídas, assumindo outras formas textuais um lugar menor, sob a designação de

outros textos perspectivados em função da intencionalidade comunicativa, focada em textos da comunicação social (notícias, entrevistas e reportagens). Em termos de escrita, favorece-se a dimensão criativa e lúdica, que tem o texto literário, de algum modo, como referência, aparecendo a questão da diversidade textual enquadrada na rubrica *Escrita para apropriação de técnicas e modelos*, na qual a produção textual se evidencia através de duas das suas componentes, planificação e construção (a revisão é tratada numa secção à parte). Chamando a atenção para aspetos como a intencionalidade e a adequação comunicativa ou a organização e o encadeamento das ideias, entre outros, sugere-se a sua operacionalização através da produção de textos de natureza diversa (carta, resumo, guião de entrevista, notícia, texto narrativo em prosa, autobiografia e autorretrato, descrição, texto de opinião, crítica...). Até pela forma como são elencados, não é visível qualquer princípio teórico que enquadre essa seleção, seja em termos das características decorrentes do uso (numa perspectiva sociodiscursiva) ou da estruturação das unidades linguísticas que os configuram (em termos de sequências textuais predominantes).

Em 2009, entram em vigor Novos Programas de Português para o Ensino Básico (Portugal/ME, 2009), que retomam o conceito de competência acima referido, perspectivando-o não apenas em termos “de competências específicas como as que estão enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, mas também (e de certa forma antes delas) em competências gerais ali formuladas”, entendidas como “conjunto de actividades, de volições e de valorações resumidas em quatro grandes eixos de actuação que, evidentemente, não podem ser equacionados de forma isolada”. Esses eixos são: o da **experiência humana**, “onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração”; o da **comunicação linguística**, “dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita”; o do **conhecimento linguístico**, “de um modo geral

centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada”; o do conhecimento translinguístico, “remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que, por seu intermédio, são representados” (p. 13).

A relevância atribuída aos usos da língua e aos textos que os configuram está expressa em diferentes pontos do programa, sendo visível em expressões como “saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, interpretar criticamente a informação ouvida ou tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido” (id. p.115), no domínio da compreensão expressão oral, “ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas” (id. p. 116), no que respeita à leitura, ou “escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento ou escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado” (id. p. 117), a propósito da escrita.

A diversidade de textos, com diferentes configurações, decorrente das múltiplas situações e contextos que podem suscitar a sua construção e o seu uso, está consagrada no programa, embora os princípios subjacentes à sua categorização não sejam totalmente claros já que se assentam ora em aspetos que relevam de uma vertente predominantemente linguística ora doutros, de natureza sociodiscursiva. O programa resolve este não alinhamento através de expressões como *tipos e formatos de textos* do que é exemplo o seguinte descritor de desempenho, do âmbito da escrita: “seleccionar tipos e formatos de textos adequados

a intencionalidades e contextos específicos: narrativos (reais ou ficcionais); descritivos (reais ou ficcionais); expositivos; argumentativos; instrucionais; dialogais e dramáticos; preditivos; do domínio dos media; do domínio das relações interpessoais” (p. 126). A dupla perspectiva de classificação dos textos está, no entanto, implícita no programa quando se convocam conceitos e termos para os designar que se inscrevem quer num quer noutro quadro teórico, por exemplo “tipologia textual e sequência textual” (*id.* p.126), de natureza predominantemente linguística, ou “género” (*id.* p. 117), numa clara aceção sócio discursiva.

Por último, uma referência ao documento Metas Curriculares de Português (Portugal/MEC, 2012). Assumindo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 (Portugal/ME, 2009), visa definir o que nesse programa é considerado essencial que os alunos aprendam, com o objetivo de clarificar as prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas. Nele, as metas são definidas por ano de escolaridade, nos diferentes domínios de referência (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária, Gramática), através da indicação dos objetivos pretendidos e dos respectivos descritores de desempenho dos alunos.

Verifica-se, contudo, que a formulação destes objetivos no documento entra, de algum modo, em contradição com o expresso no texto que diz assumir como referência. Isto é evidente quando se perspetivam os textos, a sua leitura e a sua produção, e o enquadramento do seu uso e da sua classificação.

Atentemos, a título de exemplo, para alguns objetivos e descritores referentes ao 8º ano:

**Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades.**

1. Informar, explicar.
2. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.
3. Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, argumentando e justificando pontos de vista.

**Ler textos diversos.**

1. Ler textos narrativos, textos biográficos, páginas de um diário e de memórias, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas de apresentação, currículos, reportagens, entrevistas, roteiros.

**Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.**

1. Identificar temas e ideias principais, justificando.
2. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.
3. Identificar causas e efeitos.
4. Fazer deduções e inferências, justificando.
5. Reconhecer elementos de persuasão.
6. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).
7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência e genérico – específico.
8. Explicitar o sentido global do texto.

**Escrever para expressar conhecimentos.**

1. Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor, respeitando:
  - a) o predomínio da função informativa;
  - b) a estrutura interna: introdução ao tema; desenvolvimento expositivo, sequencialmente encadeado e corroborado por evidências; conclusão.
  - c) o uso predominante da frase declarativa.

**Escrever textos argumentativos.**

1. Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.
2. Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.

**Escrever textos diversos.**

1. Escrever textos biográficos.
2. Escrever páginas de um diário e de memórias
3. Escrever cartas de apresentação.
4. Fazer roteiros.
5. Fazer relatórios.
6. Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.  
(Portugal/MEC, 2012).

A sobreposição de perspectivas de abordagem do texto e de classificação dos mesmos, as redundâncias, são evidentes nos exemplos que apresentamos no que constitui, em nossa opinião, uma incoerência, um fator de perturbação do trabalho dos professores e, acima de tudo, um retrocesso em termos de rigor e da clareza de perspectivas que um documento desta natureza deve naturalmente conter.



# CONCLUSÕES

---

“

*Procurámos neste texto, comparar perspetivas sobre o ensino da Língua Portuguesa em dois contextos diferentes, o brasileiro e o português. As diferenças são evidentes e decorrem de fatores de natureza vária, nomeadamente os que têm a ver com a história, a tradição, a dimensão de cada um dos países e também com a maior diversidade, em múltiplos aspetos, de um dos deles (o Brasil) e a menor diversidade do outro (Portugal). No que diz respeito à concepção de língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem, que se assume naturalmente como a dimensão essencial da análise que desenvolvemos, podemos encontrar nos programas em vigor, em qualquer dos países, o reconhecimento da aula de Língua Portuguesa como o espaço que visa a apropriação da língua por sujeitos capazes de a atualizarem numa diversidade de discursos.*

*No entanto, os documentos reguladores de um país e de outro diferem nas perspetivas de abordagem defendidas e naturalmente nas perspetivas teóricas que as sustentam. Enquanto no Brasil, é clara uma opção por uma abordagem de carácter sociodiscursivo, de raiz bakhtiniana, no âmbito da qual o conceito de género textual assume um lugar central, em Portugal, os programas indiciam ainda alguma indefinição no modo de olhar os textos em contexto de sala de aula, o que é visível na maneira como as diferentes formas discursivas são classificadas e como se perspetiva a sua abordagem em contexto pedagógico. Esta indefinição é ainda visível em alterações nos documentos publicados mais recentemente, nomeadamente nalguma contradição entre as propostas contidas no documento Metas Curriculares de Português (Portugal/MEC, 2012), atualmente em vigor, e o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 (Portugal/ME, 2009) que aquele continua a assumir como referência.*

*Três outros aspetos emergem da análise que desenvolvemos das informações contidas nos documentos programáticos dos dois países.*

*O primeiro tem a ver com a tensão entre diferentes perspetivas teóricas e conceções de língua como objeto de ensino que, de forma mais latente ou mais evidente, qualquer programa naturalmente evidencia. Tal tensão é também visível nos textos que sobre esses documentos são produzidos no seio da comunidade académica, em contextos de investigação ou pelos professores, enquanto agentes da concretização dos objetivos que os programas definem. Um segundo aspeto tem a ver com a formação dos professores e com o domínio, por parte destes, do conhecimento teórico que lhes permita a apropriação dos conceitos implicados e a sua didatização.*

*Deste aspeto decorre um terceiro, que tem a ver com o peso da tradição, fator sempre contrário à introdução de novas perspetivas teóricas e novas abordagens da língua em contexto pedagógico e, portanto, propiciador da perpetuação de práticas que o decorrer do tempo foi consolidando. Se consideramos que a comparação dos documentos curriculares vigentes em cada um dos países pode constituir um bom ponto de partida para uma análise comparativa do modo como uma mesma língua, o Português, é ensinada em dois contextos muito diferentes, Brasil e Portugal, reconhecemos também que qualquer comparação desta natureza, para ser completa, precisa de contemplar outras dimensões. Temos, assim, consciência de que demos um pequeno passo, mas um longo caminho se abre, a partir dele, para se poder atingir um conhecimento mais profundo de uma realidade que merece ser desvendada, e que interessa a todos os que, de uma forma ou de outra e em contextos de diferente natureza, se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa.*





# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

**Barbosa, J. P. (2000).** Do professor suposto pelos PCN's ao professor real de língua portuguesa: são os PCN's praticáveis. In: Rojo, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUTEC; Campinas: Mercado de letras, pp. 149-182.

**Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997).** *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC.

**Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998).** *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC.

**BRASIL, Ministério da Educação. (1999).** “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)”. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

**Bunzen, C. (2003).** O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/.com.br>. Acesso em 22 de out. 2012.

**Castro, R. (1995).** *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P.

**Cunha, L. A. (1996).** Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. pp. 60-72.

**Mendonça, M.; Bunzen, C. (2006).** Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. SP: Parábola Editorial.

**Geraldi, J. W. (1997).** *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**Motta-Roth, D. (2006).** O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez.

- Portugal/ME (1991).** *Organização Curricular e Programas, Vol.I, Ensino Básico, 3º ciclo.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal/ME (2001).** *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal/ME (2009).** *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal/MEC (2012).** *Metas Curriculares de Português.* Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Portugal/MEU (1981).** *Programa. Curso Geral Unificado. Português -7º, 8º e 9º anos.* Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.
- Rodrigues, R. H. (2003).** Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, pp. 1258-1267. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/175.pdf>. Acesso em 15 de jan. De 2013.
- Santos, L. W. (s/d).** O ensino de língua portuguesa e os PCN's. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>. Acessado em 07 de março de 2013.
- Travaglia, L. C. (2008).** *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* 12ª ed. São Paulo: Cortez.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M.ª J. (1997).** *A Língua Materna na Educação Básica.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilela, G. (1994).** “Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas”. In F. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas.* Porto: Porto Editora, pp.43-78.





*Madalena Teixeira*

Instituto Politécnico de Santarém – ESE

Universidade de Lisboa – CEAL

*Sílvia Melo-Pfeifer*

Instituto de Romanística - Universidade de Leipzig

CIDTFF – Universidade de Aveiro

---

# **DIVÓRCIO SEMIÓTICO EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS: COMPREENSÃO DA LEITURA E USO DA IMAGEM**



madalena.dt@gmail.com | smelo@ua.pt

# RESUMO

---

“

*Tendo em conta que o manual escolar tem um papel fundamental no percurso escolar dos alunos e nas opções diárias do professor, consideramos essencial que esse instrumento se pautar por exigentes medidas de qualidade, designadamente em relação à imagem, destacando o seu valor pedagógico e adjuvante do processo de compreensão da leitura.*

*A “obrigatoriedade” de utilização do manual escolar durante a prática letiva e as dificuldades de compreensão textual potenciadas por uma incorreta seleção de imagens, conduziram-nos à delimitação de um objetivo essencial para este trabalho: i) analisar a (des)articulação entre a imagem e o texto. Os resultados apontam para o facto de o texto escrito transmitir frequentemente uma mensagem não sustentada ou contrariada pela imagem (“divórcio semiótico”), criando contextos fragilizados de compreensão textual.*

”

---

**Palavras-chave:** Manual escolar; Imagem; Compreensão da leitura.

# INTRODUÇÃO

---

O manual escolar desempenha um papel preponderante tanto na vida escolar dos alunos e dos professores, como na sociedade que os envolve.

Na verdade, o manual escolar desempenha um papel multifacetado na atividade docente, cabendo-lhe funções como guia pedagógico e estruturador de conteúdos, selecionador de textos e de progressões (no caso da aula de Português, progressões temáticas, gramaticais, lexicais, culturais, pragmáticas, ...) e mesmo de avaliador de respostas e de progressos dos alunos e estudantes a quem se dirige (Puren, 2011). Não obstante uma tendência atual para um exagerado caráter prescritivo do manual em relação à atividade docente, que já levou R. V. Castro (1999) a interrogar-se “E já agora, não será melhor exterminá-los?” [leia-se “os professores”], este continua a ser, mau grado todas os defeitos e maleitas que se lhe possam ser apontados, uma peça basilar no quotidiano escolar.

Note-se ainda que, e de acordo com Johnsen (2001), cerca de 50% dos livros que são publicados em todo o mundo são manuais; só em Portugal, em 2004, existiam 2015 manuais escolares, cuja implicação financeira rondava os 70 milhões de euros<sup>1</sup>.

Com efeito, dir-se-ia que é impossível dissociar a escola, o manual escolar e os demais aspetos que lhes são inerentes como são, entre outros, a legislação e a imagem.

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma reflexão sobre a legislação que “suporta” os manuais escolares, em Portugal, para posteriormente se situar a presente contribuição na tradição dos estudos baseados em análise de manuais, em Didática de Línguas.

---

<sup>1</sup> Entrevista com José Morgado, Santana Castilho e Vasco Teixeira, da Porto Editora, Programa Livro Aberto, da RTP norte, canal 11 (07/10/2004).

De seguida, e porque a nossa análise empírica se baseia na discussão de exemplos de divórcios semióticos em manuais escolares, teceremos algumas considerações sobre a importância da imagem nos manuais à luz dos critérios de avaliação e certificação definidos pelo Ministério da Educação (2008).

Com o intuito de averiguar a articulação entre imagens e o texto escrito, na sua conceção mais tradicional, analisaremos algumas das imagens que se encontram em manuais escolares adotados na zona da *Lezíria e Vale do Tejo*, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acresce, ainda, salientar que são analisados, neste estudo exploratório, apenas as imagens dos textos narrativos, em virtude de os últimos terem uma representatividade de mais de cinquenta por cento do total de todos os textos constantes nos manuais<sup>2</sup>. Este estudo termina advogando a necessidade de desenvolver estudos mais sistemáticos acerca da frequência e tipologia de divórcios semióticos e do seu impacto no processo de compreensão da leitura.

---

<sup>2</sup> Cf. Ferreira, N. (2011). *Das competências de escrita aos manuais escolares*. Dissertação de Mestrado, não publicada, na área de *Ciências da Educação*, no ramo de Supervisão Pedagógica, Universidade da Madeira - 19 valores, por unanimidade



1.



**PARA UMA  
REFLEXÃO  
(LEGISLATIVA)  
SOBRE OS MANUAIS**

O manual escolar é um recurso pedagógico deveras importante, mas não é exclusivo no processo de ensino e de aprendizagem. Este é adotado por ano de escolaridade e tem, entre outras, a função de apoiar o trabalho autónomo do aluno – contém informação e organização da atividade letiva e de aprendizagem, sendo um guia para o aluno que segue as suas orientações –, de ser um recurso pedagógico utilizado pelo professor (e pelo aluno), de ser um elo entre a escola e a família – ressalta um maior envolvimento na vida escolar por parte das famílias, uma vez que os pais podem acompanhar e verificar as aprendizagens dos seus filhos –, de ser um veículo transmissor de atitudes e valores sociais e culturais – em que são privilegiadas as aprendizagens “do dia a dia”. Todavia, a legislação apenas refere que os manuais “...**cumprem** de forma adequada a sua **função**...”<sup>3</sup> (Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de julho), sem explicitar a que função se refere, lendo nós a expressão “...forma adequada...” de modo modalizante; passará o entendimento dessa adequação por que critérios? Que critérios? Serão os Critérios de avaliação e decisão das comissões indicados na Lei 47/2006 de 28 de Agosto, Artigo 11º? Caso seja essa a adequação, julgamos ser vantajosa, por um lado, por possibilitar um ponto de partida consistente, mas desvantajosa, por outro lado, pelo facto de se tratar de uma *consistência* ampla em caberiam muitos outros subcritérios – “Na avaliação para a certificação dos manuais escolares, as comissões consideram obrigatoriamente os seguintes critérios: a) Rigor científico, linguístico e conceptual; b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; c) Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor; d) Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação...” (p. 6215). No entanto, esta amplitude também pode ser encarada sob uma perspetiva positiva, na medida em que permite inclusões que são trazidas pela sociedade,

---

<sup>3</sup> Destaques nossos.

em geral, e pelos alunos, em particular.

Mais adiante, no referido Decreto-Lei, é ainda mencionado que o manual deve “...**proporcionar novas formas de utilização** que sejam mais **racionais e menos dispendiosas para as famílias.**”<sup>4</sup>. Ora, a nosso ver, atualmente, os manuais *proporcionam*, efetivamente, *novas formas de utilização*, pois o manual comercializado (grosso-modo) tem *mais* um caderno de atividades, *mais* uma minigramática, *mais* um glossário, mais um CD-Rom, um livro com um texto narrativo de reduzida dimensão; a nossa dúvida radica no facto de *estas novas formas serem menos dispendiosas para as famílias*, uma vez que desde 2010 que “todos estes extras” ao manual propriamente dito têm o seu próprio preço. Para este ano letivo, estima-se que os manuais escolares a adquirir pelos estudantes, por exemplo, do 3º Ciclo terão um custo de cerca de trezentos e cinquenta euros.

Pelos factos apresentados e com o aumento do número de manuais escolares, em termos de diversidade e de quantidade, o governo português, em 2007, através do Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de julho, pronuncia-se sobre esta “ferramenta de trabalho” com a finalidade, julgamos nós, de esclarecer alguns aspetos que, por vezes, se afiguram “voláteis”. De facto, urge que as entidades que regulam e analisam a qualidade científica e pedagógica dos manuais, atuem em conformidade com a organização curricular, que visa uma aprendizagem progressiva e integrada de diferentes conhecimentos e saberes. Amaro (2009) aponta para a focalização em determinadas áreas disciplinares, preconizando que esse caminho vai facilitar não só o trabalho do docente, mas também o do aluno. Todavia, e apesar de partilharmos desta opinião, defendemos que “o conhecimento” não é estanque nem compartimentado, sendo, isso sim, e à semelhança do conceito de aldeia global (Marshal MacLuan, 1990), um conhecimento global matizado de saberes plurais e multimodais que se cruza, compreende, interpreta e (re)constrói de acordo com as vivências de cada um.

---

<sup>4</sup> *Idem*

2.



**A ANÁLISE DE MANUAIS  
EM DIDÁTICA  
DE LÍNGUAS:  
FOCALIZAÇÃO NO  
USO DA IMAGEM**

Não é demais recordar que o manual é um instrumento diário da atuação do professor (designadamente em termos de planificação da prática letiva) e um “companheiro” do percurso de aprendizagem do aluno (quer na sala de aula, quer fora da sala). Por este motivo, e com a crescente produção deste instrumento pedagógico e, de certo modo, regulador das práticas (porquanto espelha o conjunto de opções metodológicas e temáticas expressas nos programas que enformam as diferentes disciplinas), a análise de manuais escolares adquiriu um grande destaque enquanto corrente na Didática de Línguas, quer em Portugal, quer no estrangeiro. As investigações neste domínio mostraram, conforme brevemente já referido, uma “função fortemente reguladora das práticas instrucionais e sociais em sala de aula” (Vieira, Marques & Moreira, 1999: 527), constituindo-se, conforme as mesmas autoras, enquanto potencial instrumento de sujeição a determinadas formas de saber e de saber-fazer pedagógicos (e ideológicos) e a culturas de aprendizagem em voga.

Na verdade, vários têm sido os estudos efetuados sobre manuais escolares (Arizpe & Styles, 2004; Ascoli, 2010; Barausse, 2010; Biener, 2005; Souza, 2005; Teixeira, no prelo), esse produto de consumo de massas “ideologicamente marcado” (Vieira, Marques & Moreira, 1999: 527). A busca incessante de melhoria deste “tipo de livro”, tanto no que respeita à utilização pelos alunos, como no que concerne ao uso pelos professores, parece não reunir consenso. Em termos de escolha pelos docentes, várias têm sido as propostas de grelhas de análise destinadas à escolha dos manuais, cobrindo aspetos que vão desde a metodologia apresentada, à adequação sócio-cultural, à resposta às necessidades de alunos e de professores e aos aspetos técnicos e visuais (Williams, 1983).

Sem pretender a uma apresentação exaustiva do estado da arte em matéria de análise de materiais escolares, apresentaremos, de seguida, alguns estudos com relevância no âmbito do qual enquadrámos esta contribuição: o papel e o uso da imagem em manuais escolares.

Tentaremos ainda dar destaque aos estudos realizados em Portugal, porquanto este é também o contexto do presente trabalho, acerca de manuais de Português (Língua Materna ou Língua Não Materna).

Algumas tradições em Didática de Línguas têm considerado o papel do manual escolar, nomeadamente das suas ilustrações, na transmissão de representações sociais acerca das línguas e culturas (Ahmed & Narcy-Combes, 2011; Faria de Araújo, 2010; Guerreiro, 2012; Zarate, 1993) ilustrando, assim, a sua função ideológica e a forma como pode promover um “currículo oculto”, passando imagens mais ou menos estereotipadas em relação ao Eu e ao Outro. Conforme explica M. T. Faria de Araújo “as imagens seleccionadas pelos autores de manuais, pretendem transmitir uma ideia do país, de tal forma, que acabam por ser parte do conhecimento” (2010: 59). Neste sentido, as imagens dos manuais escolares contêm informações socioculturais, mais ou menos explícitas e mais ou menos estereotipadas (Miguel, 2012; ver ainda Guerreiro, 2012).

Em relação ao estudo de Faria de Araújo, que analisou manuais escolares de português língua estrangeira em circulação em França, constata-se que as imagens mais frequentes são o desenho e a fotografia, autênticos ou não, sobretudo com funções decorativas ou ilustrativas. De acordo com o estudo, “as imagens utilizadas nos manuais podem ter uma de duas funções: ajudar à aprendizagem lexical e chamadas de imagens codificadas ou visualizar uma determinada situação ou contexto e conhecidas por imagens situacionais” (2010: 94). Um uso da imagem nestas circunstâncias indicia uma relação semântica entre a palavra e o texto, por um lado, e a imagem, sendo que esta teria o papel de adjuvar, no caso da Língua Estrangeira, sobretudo na aprendizagem do novo léxico. Esta posição é também expressa num outro estudo, desta vez acerca do uso dos manuais escolares de Português em Timor-Leste, em que a autora refere: “com a ajuda das imagens, ia sendo introduzido gradualmente o vocabulário referente aos objectos representados” (Fonseca, 2010: 65).

Já no estudo de C. Castro (2007) é referido o uso da imagem e da grafia no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, nomeadamente mnemónicas, permitindo a memorização de material verbal e favorecendo a auto-aprendizagem. Para que as imagens e a grafia possam desempenhar este papel, é necessário que sejam significativas e não apenas decorativas, contendo material visual relevante.

Finalmente, no trabalho desenvolvido por Carvalho da Silva, a imagem é analisada no quadro da aquisição da gramática no contexto do ensino do Português como Língua Materna, ajudando a configurar a “gramática escolar (2006: 272), sendo o uso da imagem um “apoio à descrição gramatical” (idem: 398). No entanto, conforme refere o mesmo autor, essas imagens “por vezes, não são uma verdadeira estratégia pedagógica, servindo apenas para mostrar que até a *gramática (já) é colorida*”(ibidem).

Conforme se constata, os estudos têm apontado sobretudo para o papel da imagem na aquisição de conhecimentos socioculturais e lexicais, na aula de Língua Estrangeira. De seguida propomos, para complementar, uma reflexão acerca do papel da imagem na sua relação com o texto e no seu impacto na compreensão da leitura.

## **2.1 Da importância da imagem<sup>5</sup> nos manuais escolares e respetivo contributo para a compreensão da leitura**

---

<sup>5</sup> Neste texto não é nossa intenção distinguir imagem de ilustração, uma vez que não se prende com o objetivo anteriormente indicado e não interfere nas considerações que tomaremos em conta.

Para efeitos de clareza na argumentação, consideraremos que a “compreensão da leitura” decorre de uma relação interativa do leitor com o texto (Sim-Sim, 2008) e com os elementos visuais, visando o acesso ao sentido do texto. Estão envolvidos no processo de compreensão aspetos linguísticos e extra-linguísticos, experiências de leitura e conhecimentos prévios do leitor. Para uma maior fluência e rapidez na compreensão, assume particular importância o reconhecimento da palavra e a sua compreensão, aspeto para o qual pode (ou não), como veremos, concorrer o uso da imagem.

Os manuais escolares não se destinam só a ser lidos e compreendidos, mas também a ensinar a ler e a compreender. Neste sentido, o manual escolar corporiza uma dupla orientação – “lê-se para se compreender” e “lê-se para se aprender a compreender” – através da aprendizagem de processos de compreensão transferíveis para outros contextos e outras tipologias textuais, designadamente a interpretação da mensagem visual. Os manuais escolares, enquanto produtos plurisemióticos, integram texto e imagem, destinadas a serem lidos, não em justaposição, mas de forma interpenetrada, num processo de vai-e-vem. A imagem no manual escolar pode ilustrar o sentido do texto ou mesmo expandi-lo, não sendo aceitável que o contradiga, a não ser em casos adequadamente assinalados de ironia.

Ao observarmos os critérios definidos pelo Ministério da Educação<sup>6</sup> que apresentamos na Figura 1 *Critérios de Avaliação de Manuais Escolares* (subcritérios definidos por Sequeira, F. & Viana, F., Teixeira, M., Carvalho, T. (2010), facilmente verificamos que a Qualidade Pedagógica e Didática é um deles:

---

<sup>6</sup> Diário da República (2007:6215).

◀ **Figura 1**  
Critérios de  
Avaliação de  
Manuais Escolares  
(data e referência da  
fonte aqui).

<b>1. Rigor linguístico, científico e conceptual:</b>
a) Rigor linguístico; b) Rigor científico; c) Rigor conceptual.
<b>2. Adequação ao desenvolvimento das competências:</b>
a) Desenvolvimento das competências gerais inscritas no currículo; b) Competências específicas definidas no curriculum; c) Integração transversal da educação para a cidadania.
<b>3. Conformidade com os programas e orientações curriculares:</b>
a) Apresentar o respectivo conhecimento da disciplina; b) Responder de forma integral e equilibrada aos objectivos e conteúdos do programa.
<b>4. Qualidade pedagógica e didática:</b>
a) Informação adequada e em linguagem adaptada ao nível etário dos alunos; b) Organização coerente; c) Promover as aprendizagens com base na resolução de problemas; d) Figuras e ilustrações adequadas sem erros
<b>5. Valores:</b>
a) Não fazer referências a marcas comerciais de serviços e produtos, que possam constituir forma de publicidade; b) Não fazer ou induzir discriminação de carácter cultural, étnico, racial, religioso e sexual e respeitar o princípio da igualdade de género; c) Não constituir veículo evidente de propaganda ideológica, política ou religiosa.
<b>6. Reutilização e adequação ao período de vigência:</b>
a) Não incluir espaços livres para realização de actividades e exercícios.

Se repararmos na alínea d), do ponto 4, verificamos que as “Figuras e Ilustrações” devem (têm) de ser “adequadas e sem erros”, o que nós consideramos ser essencial sobretudo para alunos em fase de iniciação à leitura e para alunos cuja língua portuguesa não é materna. Como refere Baptista<sup>7</sup>, as imagens invadiram o nosso quotidiano e estão obviamente disponíveis para a fruição estética, mas também para utilizações pragmaticamente determinadas” (p. 1).

<sup>7</sup> Cf. Op. Cit.

Essas imagens devem ser ainda adequadas e sem erros porque, como sabemos, a exploração do conteúdo visual dos textos constitui uma atividade de pré-leitura comum, ajudando a antecipar o sentido dos textos. Para além disso, o confronto vai-e-vem com a imagem ajuda a verificar hipóteses de compreensão, quer de léxico específico, quer da situação retratada no texto.

Tendo por base que a ilustração torna visível o invisível e faz presente o que está ausente (Quental, 2009: 34), compreende-se o destaque atribuído à imagem, na medida em que esta afirmação mostra que, com a ilustração, podemos ver aquilo que está ausente, isto é, olhando para uma imagem esta possibilita-nos interpretações baseadas em vivências, sentimentos, pensamentos e emoções que podem não estar (e com frequência não estão) visíveis no texto escrito. A imagem<sup>8</sup> deve ser vista como um texto portador de significado perante processos de leitura, de reconhecimento de elementos que a constituem, “mostrando”, assim, o que esta quer transmitir. Quem tenta descodificar uma imagem, o leitor de imagens, tem de elaborar um percurso inverso de produção da mesma, tentando perceber como estão organizadas as manifestações significantes que ela nos transmite (Panozzo, 2001).

Estamos, então, de acordo com Quental (2009) quando refere que não é só através da perceção que interpretamos uma imagem e que são precisas palavras que a delimitem e esclareçam, de modo a dar-lhe determinado sentido. Significa isto que texto escrito e texto imagético têm de funcionar como duas faces de uma mesma moeda que se articulam perante “os olhos do leitor”, num dado suporte.

---


<sup>8</sup> Não é nossa intenção definir/distinguir ilustração e imagem, pois a conceptualização destes, ou de outros, nomes é uma tarefa que se afigura complexa e assume contornos sempre discutíveis. Como refere Mota-Ribeiro (2005: 1) “desde representação visual a cópia e reflexo, de impressão visual a representação mental ou ideia e ainda conjunto de características atribuídas a uma pessoa / categoria de pessoas.”, a imagem é portadora de significados e de representações.

A função da imagem é principalmente descodificar o sentido do texto, mas pode servir também para cativar o leitor. Segundo Santos (2011), a imagem expressa potencialmente o que diz o texto para ajudar quem o vai ler na sua compreensão, atuando como ponto de partida e como fator de motivação para o texto que vai ser lido.

Não obstante esta relevância concedida à imagem na co-construção do sentido e no desenvolvimento de uma relação afetiva do leitor com o texto, a opção recai, conforme refere M. C. Vieira, sobre “ilustrações para distrair do texto, muitas delas infantilizantes” (2010: 49). Mais adiante a mesma autora considera que os atuais manuais escolares apresentam “ilustrações em demasia e impróprias pela sua falta de qualidade” (idem: 64). Na nossa opinião, esta falta de qualidade a que se refere a autora não advém apenas da qualidade estética ou da aptência para o infantilismo, mas ainda das incoerências que muitas vezes se encontra entre texto e imagem, em termos de conteúdo.

Se dermos particular atenção a manuais de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda (PLE/PL2) e a manuais de Português Língua Materna (PLM), sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, verificamos que a imagem é “uma ferramenta” essencial no percurso de aquisição dos alunos, na medida em que pode mediar, ou não, as suas aprendizagens. Conforme esclarece C. Miguel, “no caso dos manuais escolares de LE, as imagens ocupam um papel de destaque, porquanto os/as aprendentes não necessitam de um conhecimento gramatical para as compreenderem totalmente. Um/a aprendente de nível inicial, por exemplo, compreenderá melhor as representações visuais do que os textos. É nestas situações, e indiferentemente do nível de proficiência do/a aluno/a, que a ilustração pode intervir positivamente, na medida em que pode auxiliar na compreensão da escrita ou da oralidade” (Miguel, 2012: 64).

**3.**




**DIVÓRCIOS SEMIÓTICOS  
EM MANUAIS  
ESCOLARES: ANÁLISE  
DE ALGUNS EXEMPLOS**

Para ilustrar os conceitos convocados anteriormente e analisarmos a forma como, em diversas situações, o texto e a imagem ilustram aquilo a que decidimos chamar, nesta secção, “divórcio semiótico”, porquanto texto e imagem induzem diferentes interpretações do texto, tomámos alguns exemplos de imagens de manuais que estão em vigor no ano letivo 2013/2014, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Atentemos na Imagem 1 - *Inviabilidade de Resposta às Perguntas Constantes no Manual*, de um manual de PLM. É solicitado, ao aluno, que observe a imagem e que pinte a palavra correta, como resposta à pergunta apresentada no manual. Na Imagem visualizam-se dois meninos e uma menina, que realizam ações diferentes, e as perguntas que lhe subjazem relacionam-se com as crianças que estão na Imagem, uma vez que se podem ler dois nomes relativos ao sexo masculino e outro ao sexo feminino. *A inviabilização de resposta às três perguntas reside*, em nosso entender, no facto de não ser perceptível quem é o *Inácio* e quem é o *Gonçalo*, pois estas personagens surgem, apenas, nesta página do manual.

1. Observa a imagem e pinta a palavra correcta.



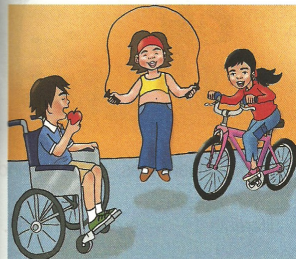
- O que faz o Inácio?
  - Canta
  - Dança
  - Toca
- O que faz a Leonor?
  - Toca
  - Canta
  - Dança
- O que faz o Gonçalo?
  - Canta
  - Toca
  - Dança

As palavras «toca», «canta» e «dança» indicam as ações realizadas por estes amigos. Chamam-se **verbos**. O **verbo** é a palavra principal do **grupo verbal**.

◀ **Imagem 1**  
*Inviabilidade de Resposta às Perguntas Constantes no Manual*

A única *palavra* que pode ser *pintada* sem margem de erro concerne à *Leonor*, que está a cantar. Somente durante a leitura do texto, tanto escrito, como imagético, - Imagem 2 - *Ações Realizadas pelas Crianças* -, é que se compreende quem é o Inácio e quem é o Gonçalo.

2. Sublinha os verbos das frases.



- O Inácio come a maçã.
- A Leonor salta à corda.
- A Inês anda de bicicleta.

◀ **Imagem 2**  
Ações Realizadas  
pelas Crianças

Estamos em crer que poderá existir, neste contexto, uma intencionalidade de conduzir o leitor a efetuar uma primeira leitura com o intuito de apreender o sentido global *do texto*. Contudo, consideramos que esta estratégia não será potenciadora de compreensão textual, por duas razões:

- i) o manual destina-se a alunos do 1º ano do Ensino Básico,
- ii) esta atividade surge no início do manual, não tendo, eventualmente, os alunos, ainda, conhecimentos suficientes de mecanismos de decifração para a compreensão da leitura.

Sublinhamos, ainda, que a indicação *Observa a imagem e pinta a palavra correta* não está adequadamente formulada, pois o que se pretende que seja pintado não é a palavra, mas o espaço que ela ocupa.

Os seguintes exemplos são de um manual de PLE/PL2.

A Imagem 3 – *Bom dia* – surge na primeira página da unidade 1, com o propósito de o Salpicos (mascote/cão que acompanha todo o percurso do manual) se apresentar a si e à respetiva família com quem vive. Começa por se apresentar a si próprio e logo depois, como se pode observar no canto superior esquerdo, aparece um elemento do sexo feminino, que veste um robe e calça chinelos de quarto, e o cumprimenta, “dizendo”: - Bom dia, Salpicos. Até este momento, poderíamos pensar que essa pessoa (que só adiante se sabe que é a mãe dos donos do cão Salpicos) simplesmente se levantou mais tarde e foi ter com Salpicos à cozinha, antes de se vestir para sair à rua.

Porém, a Imagem 4 – *Boa Noite* – é transmissora de dúvida, uma vez que os elementos vivos da Imagem 3 e da Imagem 4 são os mesmos e na primeira é “dito” “Bom dia” e na segunda “Boa noite”. Acresce ainda o facto de a Imagem 4 aparecer duas páginas à frente inserida numa atividade em que os alunos têm de imitar as ações daquela família: “Imita as ações da família do Manuel. Os teus amigos têm de dizer a expressão certa: “Bom dia!”, “Boa noite!”, “Adeus!”



◀ Imagem 3  
*Bom dia*



Imagem 4 ▶  
*Boa noite*

Claro está que poderemos ponderar a possibilidade de a mãe dos donos de Salpicos já estar para se deitar. Mas será que um aluno estrangeiro consegue cumprir com o proposto, tendo a Imagem 4 como fundo de treino para “Boa noite”, uma vez que esta foi usada no contexto de “Bom dia”? Além disso, nesta mesma atividade há uma outra imagem em que os filhos vão acordar o pai e dizem: “Bom dia!” – Imagem 5 – *Bom dia dos filhos*.



◀ Imagem 5  
*Bom dia dos filhos*

Na Imagem 5 ressalta o facto de no relógio, que está em cima da mesa-de-cabeceira, não estar indicada uma hora que se possa associar ao “Bom dia”, mas uma data “19 MAR”.

O exemplo – Imagem 6 – *Liberdade dos Animais* - que seguidamente apresentamos volta a evidenciar informação potenciadora de dúvida ao leitor (Manual de PLM). O texto que acompanha esta imagem narra a história da construção da casa, onde vive Jucelino, e do espaço que a circunda, seja no que refere às árvores de fruta, seja no que concerne aos animais que estão sob a vigilância da família.



◀ Imagem 6  
*Liberdade dos  
Animais*

Jucelino mora numa casa junto ao ribeiro, um ribeiro que corre cheio no Inverno e fica quase seco no Verão. Esta casa foi feita pelo pai e pela mãe, pouco depois de o Jucelino nascer. O pai, a mãe e ainda um irmão da mãe e alguns amigos fizeram a casa o melhor que sabiam e ficou bem feita. Depois caíram-na e fizeram um jardimzinho à frente, encostado à estrada, e um quintal na parte de trás, encostado ao ribeiro. Ali crescem duas laranjeiras, um pessegueiro e uma romãzeira, que tanto é linda com as flores encarnadas na Primavera, como no Outono carregada de romãs. E as romãs parecem rainhas, com uma coroa no alto da cabeça. Também há, ao lado, uma casinha para dois porcos e outra para coelhos, que não têm ordem de andar cá fora em liberdade. Só as galinhas andam soltas, por aqui e por ali, mas sabendo sempre a hora em que voltam para casa, ao anoitecer. É lá que vive o Jucelino, desde pequenito.

A primeira situação de não conformidade entre o texto e a imagem regista-se na linha 7 – “Ali crescem duas laranjeiras, um pessegueiro e uma romãzeira...”. São indicadas quatro árvores de diferentes tipos de fruta e só estão “ilustradas” três; além disso, não se verificam diferenças entre as árvores, isto é, elas parecem representar um só tipo de árvore de fruto. O texto refere ainda, num segmento adiante, que “... há, ao lado, uma casinha para dois porcos e outra para coelhos, que não têm ordem de andar cá fora em liberdade.” (linhas 10, 11 e 12). As casinhas mencionadas são visíveis na imagem, mas é dado destaque a um porco que, afinal, anda “... cá fora em liberdade” perto das galinhas e de um menino que acreditamos ser o Jucelino.

No exemplo constante na Imagem 7 – *Retorno à Escola*, é possível verificar diversas inadequações entre o texto escrito e o texto imagético:

**Retorno à escola**

O Alfa regressou ao planeta Terra no primeiro dia de aulas. Chegou ao amanhecer e alertou no recreio da escola. Era ainda muito cedo e, por isso, estava tudo sossegado. Deu uma volta pelo recreio da escola e, vendo algo pedado a muito enroladinho num monte de folhas, deu um salto de alegria. Era o seu amigo gato! Este, ao vê-lo, esfregou os olhos, regressou-se ao ardo enroscado, levantou-se lentamente, arqueando o corpo, e foi rogar-lhe, quase sem conta, nas pernas do Alfa, enquanto miava. Eram muitas as saudades e as perguntas.

– Sábias mais miado, Pintarolas! Qua se passat?

– Foi das brincadeiras, das corridas atrás dos ratinhos, de ter subido a muitas árvores, de... tanta coisa... – respondeu o Pintarolas, entusiasmado. – Ah! Foram tão divertidas as férias! Mas agora repara... As tuas antenas... O que se passa com elas?

– O que têm as minhas antenas? – perguntou o Alfa, preocupado.

– Não te alarmes, não deve ser nada de grave. Tens uma antena enroladinha e a outra muito esticada – disse o gato, a rir-se.

O Alfa tateou e cobalou, pensativo:

– Ento-me dividido, Pintarolas. Estava ansioso por ver os nossos amigos e fico cheio de curiosidade só de pensar em tudo aquilo que vou aprender de novo, mas... ao mesmo tempo, sinto por ter deixado os meus pais e o planeta Megalópolis. Vou sentir muitas saudades deles! É por isso que as minhas antenas estão assim.

– Anda, vamos para junto do portão da escola. Os nossos amigos já devem estar a chegar.

Abrevestaram o campo de jogos e, ao chegarem perto do portão da escola, deram logo de cara com o Xavier, o Gaspar, a Eva, a Pêta e o Ivo, que olhavam para todo o lado à procura de alguém. Quando saíram, conversaram uns para os outros e os abraços, os sorrisos e as perguntas nunca mais acabavam.

– Alfa, estivemos com medo que não regressasses. Como foi a viagem? Como estão os teus pais? O planeta Megalópolis continua o mesmo? Onde está a tua nave?

O Alfa, já com as duas anteninhas esticadas e os olhos a brilhar de alegria, a todos foi respondendo e perguntando:

– Xavier, pagaste o jantar nos férias? Estás preparado para uma partida? Gaspar, o teu gato engoliu mais algum grilo? Eva, passaste muito na tua água, durante as férias? Pêta, quando me convidas para ir ouvir-te tocar piano? Ivo, continuas a comer só legumes? Cortaste o cabelo, Unif? Demido, onde está o teu irmão?

De repente, tocou a campainha e todos correram para a porta em grande alvoroço. Do meio do recreio, ouviu-se uma voz:

– Ei, separar aí já se esqueceram daquilo que o Alfa nos mostrou sobre a Tia e a ordem dos números? – era o Romeu, que vinha abraçado e queria encontrar-se com os colegas antes de entrar na sala.

Enquanto subia as escadas, o Alfa, maravilhado com as manifestações de alegria e amizade que sentia à sua volta, pensava:

“São os mesmos amigos de sempre, embora se notem algumas diferenças. Estão mais crescidos, mas mesmos, alguns cortaram o cabelo... E a professora, será a mesma? Haverá concursos de cálculo mental, teatro e visitas de estudo como no ano passado?”

© Delacorte

**Sugestões de atividades**

- Dialogar sobre a história (Onde aterrou o Alfa? Quem encontrou? Que perguntas fez?..)
- Dialogar sobre o encontro do Alfa e dos amigos e comparar esse encontro com o dos colegas da turma no primeiro dia de aulas.
- Realizar o relato oral da história.
- Discutir momentos significativos da história.
- Retornar à parte preferida da história.

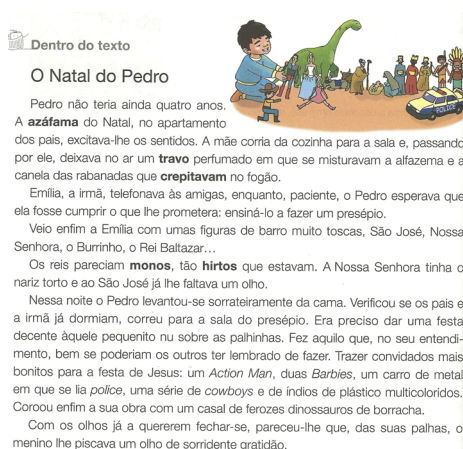
Imagem 7  
*Retorno à Escola*

O texto menciona que os meninos se encontram no recreio da escola (linha 2), mas a imagem não mostra nenhum recreio, nem nenhuma escola, onde supostamente o Alfa (mascote do manual vestida de vermelho) aterrou a sua nave. No texto é indicado que o Alfa e o gato “Pintarolas” (que afinal não tem pintas) se dirigem para o portão da escola (8º parágrafo), mas na imagem não se visualiza nenhum portão. No texto também se lê que os meninos se encontram e dão logo abraços, mas na imagem os meninos cumprimentam-se com um “aperto de mão”. É também referido, no texto, que as antenas do Alfa estão diferentes “uma enroladinha e outra esticada” (no 5º parágrafo), porém, na imagem, o Alfa tem uma antena; as duas que se veem de lado poderão ser as orelhas. Finalmente, nesta Imagem não se observa nenhum campo de jogos (9º parágrafo).

Outro aspeto que é merecedor de observação é o facto de os meninos que se encontram na imagem 7 serem de etnias diferentes, e aqui poderemos dizer que o manual não induz o leitor a atitudes de discriminação de carácter étnico, respeitando, assim, o critério de avaliação *Valores*.

No entanto, o autor do texto, que presumimos ser o do manual, não promove o desenvolvimento de questões que se prendem com a consideração de diferentes culturas, religiões e etnias.

Porque é nosso entender que num mundo cada vez mais global, a religião deve ser abordada de modo plural, julgamos que temáticas como a do Natal devem ter em atenção diferentes modos de as vivenciar. Todavia, para além de este texto dar enfoque, somente, ao Natal católico, observamos que não há articulação entre o mesmo e a imagem que lhe subjaz - Imagem 8 – *O Natal*.



◀ **Imagem 8**  
*O Natal do Pedro*

Na imagem vê-se Pedro sozinho com um boneco na mão – pensamos ser um *action man* – e com diversos brinquedos junto de si. Presumimos que seja o momento em que espera pela irmã, que, segundo o texto, é quem leva “...São José, Nossa Senhora, o Burrinho, o Rei Baltazar...”.

Ora, estas “figuras” já se encontram junto de Pedro, não se vendo Emília, a irmã. O texto descreve fisicamente Nossa Senhora e São José com o nariz torto e com a falta de um olho, respetivamente; todavia, na imagem, no “sítio” do nariz, não se percebe se está torto – observa-se uma saliência, que não transmite nada de atípico – e quanto à ausência ocular de São José, também o leitor não consegue verificar essa informação, uma vez que este se encontra de perfil.

Também nesta imagem, no quinto parágrafo, pode ler-se “... correu para a sala do presépio.” Não se visualiza a concretização de um presépio que nos pareça merecedora de dar nome a uma sala. Vê-se, isso sim, oito “figuras” que estão perto umas das outras; as vaquinhas, por exemplo, que deveriam estar “a aquecer” o menino Jesus, estão por trás de São José, encontrando-se o “...pequenito nu...” encostado a uma parede. Ainda de acordo com o texto, Pedro “convida” “...uma série de cowboys e de índios...”; no entanto, na imagem, apenas se vê um *cowboy* e dois índios. Nesta imagem há também um dinossauro e no texto é referido um casal de dinossauros.



# CONCLUSÕES

---

“

Ao longo deste texto, e partindo da apresentação da legislação que regulamenta o uso e a adoção do manual escolar e do papel da análise destes manuais em *Didática de Línguas*, procurámos evidenciar a necessidade de um uso qualitativo da imagem nos manuais de Português (LM e LNM), porquanto estas poderão intervir positivamente no processo de compreensão da leitura, ajudando a interpretar o sentido do texto.

Verificamos, contudo, pelos exemplos que fomos apresentando, que nem sempre há articulação entre o texto e a imagem e acreditamos que a ausência dessa articulação não só não facilita a compreensão do texto, como poderá constituir um obstáculo suplementar, sobretudo no caso de alunos de PLNM, que poderão atribuir a incoerência entre o lido/compreendido e o visualizado às suas competências linguísticas insipientes e em construção.

Parece-nos, através deste “ponto de partida”, que a comunicação, quer oral, quer verbal se sobrepõem à valorização da imagem, deixando à última uma função, por vezes, decorativa. Porém, o desenvolvimento da comunicação visual é premente, sobretudo se pensarmos que o cruzamento das literacias visuais e verbais permite um processamento de informação único e simultaneamente plural e até coletivo. De acordo com Baptista<sup>9</sup>, esta aprendizagem necessita de tempo e de competências intra e extratextuais para que os diferentes subsistemas neurológicos possam interagir entre si compreendendo e interpretando estes dois sistemas semióticos que são o texto e a imagem.

Para uma melhor compreensão da abrangência e da importância desta temática, e no sentido de fomentar uma escolha mais criteriosa dos manuais escolares, por parte dos professores, e critérios de maior qualidade por parte das editoras, consideramos relevante desenvolver, em trabalhos futuros, um levantamento exaustivo de situações de “divórcio semiótico” nos manuais escolares, inventariando os problemas mais recorrentes e analisando o impacto dessas incoerências na compreensão em leitura, designadamente no trabalho que é realizado em sala de aula.

”

---

<sup>9</sup> Cf. Op. Cit.

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- Ahmed, F. & Narcy-Combes, M. F. (2011)**, “An Analysis of Textbooks from a Cultural Point of View”. In *TESOL Journal*, Vol. 5, pp. 21-37.
- Amaro, A. (2009)**. *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Psicologia e Educação.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2004)**. “Love to learn your book: children’s experiences of text in the eighteenth century”, en *History of Education*, vol. 33, no 3. Pp. 337-352.
- Ascoli, F. (2010)**. “The role of calligraphy in the Italian schools in modern times”, en *History of Education & Children’s Literature*, V. 1 Pp. 193-218.
- Baptista, A.** “Texto e Imagem. Um mais um é igual a outro”. In [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_texto\\_e\\_imagem\\_c.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_texto_e_imagem_c.pdf) (31/07/2012).
- Barausse, A. (2010)**. “Dal Regno di Sardegna al Regno d’Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima”, en *History of Education & Children’s Literature*, V. 1. Pp. 377-415.
- Belmiro, C. (2000)**. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educação & Sociedade.
- Biener, H. (2007)**. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*. Hamburg, EB-Verlag (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung; Band 25).
- Carvalho da Silva, A. (2006)**. *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, Organização, Conteúdos, Pedagogias*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Castro, C. (2007)**. *Desenvolvimento da competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século XXI - o caso dos manuais de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

**Castro, R. V. (1999).** “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português”. In *Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 189-196.

**Diário da República, 1.a série — N.º 136 — de Julho de 2007.**

**Diário da República, 1.a série — N.º 261 — de Julho de 2007.**

**Diário da República, 1ª série — N.º 165 — 28 de Agosto de 2006** (Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto).

**Faria de Araújo, M. T. (2010).** *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – Um Contributo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

**Ferreira, N. (2011).** *Dos Manuais Escolares à Promoção do Desenvolvimento de Competências de Escrita*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Universidade da Madeira/ Instituto Politécnico de Santarém.

**Fonseca, S. (2010).** *Análise dos Manuais de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Primário em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

**Guerreiro, G. (2012).** *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

**Miguel, C. A. (2012).** *O Conhecimento Sociocultural nos Manuais de Português Língua Estrangeira: As Relações Entre Géneros*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

**Morgado, J. et alii.** Entrevista da Porto Editora, Programa *Livro Aberto*, da RTP norte, canal 11 (07/10/2004).

**Panozzo, N.** *Literatura Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação, 2001.

**Puren, C. (2011).** "Une technologie ancienne peut-elle être rénovée?"

Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle".

Intervention du 16 juin 2011 à la IXe *Rencontre internationale* du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), "Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques", Université Grenoble 3, Département LANSAD, 16-17 juin 2011. URL <http://www.christianpuren.com>.

**Quental, P. (2009).** *A ilustração enquanto processo e pensamento*. Aveiro:

Universidade de Aveiro- Departamento de Comunicação e Arte, 2009.

**Santos, C. (2011).** *Leituras Iluminadas – a promoção da leitura através da ilustração*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2011.

**Sim-Sim, I. (2008).** *O Ensino da leitura – a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

**Souza, R. F. (2005).** "Tecnologias de ordenação escolar no século XIX", en *Revista Brasileira de História da Educação* no 9. Pp. 9-42.

**Teixeira, M. (2012).** "A Produção Textual em Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira/ Português Língua Segunda". Comunicação apresentada no 1º PFOL. São Paulo: Universidade de São Paulo. Pp. 55-61.

**Vieira, F.; Marques, I. & Moreira, M. A. (1999).** "Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar". In *Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Pp. 527-544.

**Vieira, M. C. (2010).** *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

**Williams, D. (1983).** "Developing criteria for textbook evaluation". In *ELT Journal*, 37/3 July (251-255).

**Zarate, G. (1993).** *Représentations de l'étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.



*Celda Choupina*  
*José António Costa*  
*Adriana Baptista*

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

---

# **PALAVRAS EM REDE: DIÁLOGOS ENTRE LINGUÍSTICA APLICADA E HISTÓRIA DA LÍNGUA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**



celda@ese.ipp.pt | joseacosta@ese.ipp.pt | adrianabaptista@ese.ipp.pt

# RESUMO

---

“

*Se partirmos da definição de família de palavras do Dicionário Terminológico (2008) online, verificamos que se encontra essencialmente direcionada para o âmbito da morfologia sincrónica, ainda que a entrada se situe exclusivamente no domínio do léxico e vocabulário (B5).*

*Esta perspetiva leva-nos a equacionar as várias dimensões implicadas – diacrónica, sincrónica, descritiva e didático-pedagógica – e consequentes limites do conceito de família de palavras e das suas relações com os conceitos de campo semântico e de campo lexical, tanto mais que se trata de conteúdos a abordar explicitamente a partir do 1.º ciclo do Ensino Básico (cf. Programas 2009 e Metas 2012) e que levantam frequentes dúvidas a professores e alunos.*

*Tentaremos discutir até que ponto a família de palavras é um conteúdo estritamente dos domínios lexical e sincrónico, problematizando a importância do étimo a par da do radical e as fronteiras entre esta noção e as de campo lexical e campo semântico, também elas nem sempre apresentadas de forma clara e precisa. Procuraremos, assim, encontrar uma estrutura mais produtiva para dar conta da organização cognitiva do léxico mental.*

*Do ponto de vista pedagógico-didático, consideramos que a reflexão metalinguística, suportada por um diálogo entre a Linguística, a Linguística Aplicada e a História da Língua, sobre a dimensão rizomática destes conceitos, mais do que as tarefas de categorização estanque do léxico, deve ser promovida logo no 1º ciclo, dada a sua eventual produtividade no desenvolvimento e consolidação do léxico mental.*

”

---

**Palavras-chave:** família de palavras, redes lexicais, linguística aplicada

# INTRODUÇÃO

---

Algumas noções gramaticais, apesar da sua imprecisão e abrangência, têm obrigatoriamente que ser apresentadas aos alunos em níveis iniciais de ensino e a operacionalização das instruções para tal definidas nos documentos oficiais pode colocar problemas aos professores. Se considerarmos o âmbito das relações entre palavras, encontramos nas noções problemáticas as de *família de palavras*, *campo lexical* e *campo semântico*, que aqui nos propomos discutir, dando conta das imprecisões na sua definição e caracterização, e implícita vagueza.

Poder-se-ia, aliás, discutir a pertinência e utilidade pedagógica do uso de metáforas na designação de conceitos linguísticos. Se, por um lado, é inequívoca a sua força de associação mental e, eventualmente, também o seu papel mnemónico, por outro, não raramente, desencadeiam o risco de representações internas imprecisas e pouco científicas. Quando as metáforas se socorrem de termos relativos a realidades orgânicas sociopoliticamente determinadas, o termo pode propiciar situações de significativa confusão. A palavra “família” reporta-se a uma dessas realidades orgânicas, aparentemente conhecida por todos e cada um de nós. Mas qual é exatamente o sema estruturador desta palavra?

Vejamos o quanto uma conceção contemporânea pode agregar situações muito diferentes: “A família transformou-se e hoje, no mundo ocidental, não existe uma família, mas sim muitas configurações familiares: famílias nucleares, alargadas, biparentais, monoparentais, reconstituídas, casais sem filhos, casais heterossexuais e homossexuais, pessoas vivendo por opção em celibato, comunidades ou agrupamentos diversos... e ainda a tendência para mudarmos de situação ao longo da vida.” (Moita e Ribeiro dos Santos, 2010: 17).

É, pois, no cerne desta noção de *configuração* familiar que reside uma parte significativa da reflexão que nos propomos fazer, uma vez que precisamos de saber exatamente quem aceitamos como dela fazendo parte e quem excluimos para percebermos o quanto a metáfora é produtiva ou nefasta para representações intuitivas acerca de quais as palavras a

incluir e a excluir numa “família de palavras”. Ribeiro dos Santos (2005: 66), que considera o vocábulo família “pouco preciso e ambíguo necessitando de uma desconstrução para ser reescrito noutra paradigma”, define “família” como um território emocional, “uma placenta territorial” onde um conjunto de pessoas partilha “uma árvore genealógica, projetos de vida e um espaço territorial”. Ora, estas duas dimensões são quase diametralmente opostas. Uma, a árvore genealógica, é marcada por uma natural herança genética (nela, a família reproduz-se na verticalidade, cumprindo inexoravelmente um devir histórico com inevitáveis cruzamentos) e as outras duas, os projetos de vida e o espaço territorial, são marcadas por afinidades socialmente construídas (onde a família se constrói na horizontalidade e se expande na dimensão pragmática do acaso, das necessidades e do desejo).

Assim, este conceito, se o quisermos ver numa perspetiva mais antropológica do que política ou administrativa, está marcado pela própria configuração de relações que o suportam, sendo que é uma forma de isolar um grupo restrito de pessoas no seio de um universo alargado. Seja qual for a abordagem com que o encaremos, pressuporá sempre a pertença natural e a exclusão e em certos casos a admissão, mediante condições. Metaforicamente associado a “família de palavras”, tenderá a marcar algumas palavras com laços de genealogia ou outras afinidades, mas também a fornecer ferramentas para identificar intrusos. O âmbito da legislação linguística para a admissão e exclusão de palavras no seio de uma família, assim como a identificação do seu patriarca ou matriarca, está, pois, em discussão, tal como o conceito de família propriamente dita.

O termo *família de palavras* envolve várias dimensões – a lexical por se tratar de um elemento estruturador do conhecimento sobre as palavras e a morfológica porque parte do radical enquanto unidade nuclear – e diferentes planos linguísticos – o sincrónico na medida em que convoca processos de formação de palavras atualizados

nos usos linguísticos de um determinado momento e o diacrónico porque evoca o étimo da palavra em causa e os processos de evolução.

Entre os documentos oficiais, o Dicionário Terminológico (2008), por exemplo, integra a noção de família de palavras no subdomínio Lexicologia (B.5.1), definindo-a, contudo, a partir de critérios morfológicos: “Conjunto das palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum”. Este conteúdo figura nos programas dos primeiros níveis de ensino, obrigando o professor a gerir desde cedo a complexidade resultante das várias dimensões equacionáveis no âmbito desta noção, dado que pode confrontar-se com afirmações, perguntas e respostas dos alunos que, decorrentes de um saber implícito e não de um conhecimento explícito, possam questionar ou contrariar a coerência da noção veiculada pelo professor.

Idêntica dificuldade pode colocar-se perante termos como campo lexical e campo semântico, que não são, como adiante procuraremos demonstrar, suficientemente transparentes para dar conta de realidades distintas, embora relacionáveis. Ambos surgem no subdomínio Semântica Lexical (B.5.2) do Dicionário Terminológico, constituindo o campo semântico o “conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra”, enquanto campo lexical se refere a um “conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual”. Se, por exemplo, *peça de automóvel* faz parte do campo semântico da palavra *peça*, como podemos excluí-la do campo lexical desta palavra se não soubermos a partir de qual das suas aceções se estrutura o campo lexical?

Perante a complexidade cujos contornos acabámos de esboçar, procuraremos, num segundo momento, sugerir uma outra noção – a de rede lexical – que possa dar conta do modo como o léxico mental se estrutura e de como as suas unidades se relacionam, tomando como critério os vários domínios de estruturação linguística (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático),


quer no plano paradigmático, quer no plano sintagmático, suportados por uma abordagem sincrónica e diacrónica, aqui incluídas as informações etimológicas.

Esta noção parte de um conceito recorrente na Linguística Cognitiva e que postula a estruturação do léxico mental em redes associativas, de tal modo que “elements of a lexical representation can consist of (a) relation to other words which could be represented by a mechanism akin to a semantic network, and (b) ineffable primitives that are used in constructing and manipulating mental models of the world” (Johnson-Laird, 1984: 208).

Deste modo, a compreensão destes conceitos será entendida num âmbito investigativo mais amplo, nomeadamente naquele que diz respeito às relações entre a linguagem e o pensamento.



1.



**A ABORDAGEM  
DE RELAÇÕES  
LEXICAIS EM  
CONTEXTO  
PEDAGÓGICO**

Em contexto de aula, o professor necessita de tomar algumas opções quanto ao *que* ensinar e a *como* ensinar os conteúdos previstos nos documentos reguladores. No caso da família de palavras, os problemas surgidos implicam a gestão de várias dimensões linguísticas simultaneamente.

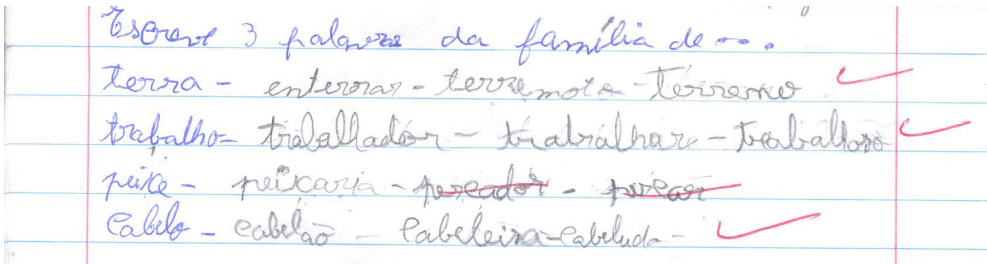
Algumas dessas opções relacionam-se com problemáticas decorrentes da própria definição acima enunciada:

- A família de palavras é um conteúdo estritamente dos domínios lexical e sincrónico?
- As palavras pertencem à mesma família por evidenciarem o mesmo radical (sincrónico) e/ou por terem origem no mesmo étimo, que, entretanto, pode ter divergido para radicais morfológica e semântico-pragmaticamente diferentes, por vezes afetados por processos fonológicos e fonéticos particulares?  
*Mar, maré, marítimo, marinheiro e marina* formam uma mesma família de palavras. O mesmo acontecerá com *peixe, pescada e pescador; ou pobre, paupérrimo e depauperar*?
- Se partirmos do princípio que estes últimos exemplos não se integram numa família de palavras, então onde integrá-los?

Importa saber se será suficiente ao docente limitar-se às informações contidas na definição do Dicionário Terminológico que acima apresentámos – palavras derivadas e compostas – ou se deverá considerar outras que a literatura sobre o assunto equaciona como as formas flexionadas ou as palavras formadas por modificação morfológica. Ou seja, farão parte da família da palavra *peixe* itens como *peixes* ou *peixinho*?

E como deverá atuar o professor perante um aluno que apresente os exemplos *pescar* ou *pescador* (cf. imagem 1), mostrando estar consciente da estreita relação semântica que existe entre as palavras e que surge mascarada por processos fonológicos que alteraram a forma do radical (*pesc-* > *peix-*)? Estes processos, sendo de natureza diacrónica, não evitam, contudo, a persistência da forma

mais antiga, que coexiste com a mais recente, projetando-se ambas radialmente em diferentes itens (*pesc-* em *pesca, pescar, pescaria, pescador, pescado*; *peix-* em *peixe, peixaria, peixeiro*) e estando ambas disponíveis no conhecimento intuitivo do falante por se tratar de palavras de uso frequente.



#### Imagem 1

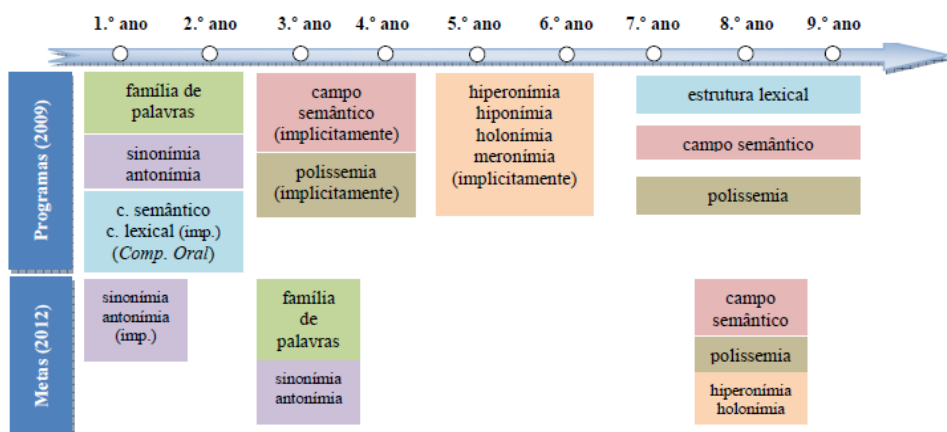
Exercício sobre famílias de palavras corrigido a um aluno de 2º ano

Além disso, convém lembrar que mesmo o radical *pesc-* tem origem num ainda anterior (*pisc-*), presente em formas como piscívoro ou piscícola. Este último dado não faz parte da gramática interiorizada do falante, mas permite ligar todas estas palavras através do fio condutor da diacronia. A diacronia é, aliás, um dos planos controversos relativamente à sua inclusão no conceito de família de palavras. Convocado por alguns autores, é todavia frequentemente ignorado em contexto de sala de aula, pela quantidade de conhecimentos etimológicos que obriga a manipular.

A dispersão de critérios aqui enunciada relativamente à definição de família de *palavras permite*, assim, questionar a produtividade pedagógica desta noção, bem como qual o tipo de relação que ela estabelece com outras como campo lexical e campo semântico, cuja abordagem surge, em muitos casos, prevista logo no 1.º ciclo do Ensino Básico, como se pode verificar no Gráfico 1. Esta barra cronológica reúne o que está consignado, relativamente ao momento em que os conteúdos referentes à família de palavras e às relações semânticas entre palavras devem

ser abordados, nos atuais documentos de referência que, além do já mencionado Dicionário Terminológico (2008), incluem as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico (2012) e os Programas de Português do Ensino Básico (2009). As informações recolhidas nos Programas situam-se essencialmente no domínio *Conhecimento Explícito da Língua*, mais propriamente no *Plano Lexical e Semântico*, enquanto os dados provenientes das Metas Curriculares se encontram no domínio *Gramática*. Este último documento surgiu com o objetivo, entre outros, de anualizar a distribuição de conteúdos, enquanto os Programas consideram uma repartição por ciclos, estabelecendo uma bipartição dentro dos primeiros quatro anos do Ensino Básico.

**Gráfico 1: Distribuição dos conteúdos referentes à família de palavras e às relações semânticas entre palavras pelos anos curriculares nos Programas (2009) e nas Metas (2012)**



Este gráfico evidencia o quanto documentos orientadores, se não convenientemente articulados entre si, podem suscitar a confusão, como se constata, por exemplo, no momento definido para a abordagem das noções de sinonímia, de antonímia e de família de palavras, que os Programas colocam explicitamente nos dois primeiros anos, enquanto as Metas as relegam para o 3.º ano de escolaridade. Por outro lado, o documento mais recente determina a explicitação dos termos referentes às relações de hierarquia e de inclusão no 8.º ano, enquanto os Programas indicam, apenas, o seu tratamento implícito a partir do 2.º ciclo.

O aparecimento, ainda que implícito, das noções de *campo lexical* – que substitui *área vocabular* consignada ainda em vários manuais escolares – e de *campo semântico* no domínio *Compreensão do Oral* sugere uma consciência de que estas noções podem balizar a organização do léxico mental do aluno desde cedo. Contudo, o primeiro daqueles termos acaba por *desaparecer* dos documentos oficiais (sem nunca surgir nas Metas), ocorrendo *Estrutura Lexical* como expressão mais próxima e apenas no 3.º ciclo, quando *campo lexical* poderia ser produtivamente associado às relações de hierarquia e de inclusão. Estas figuram implicitamente nos conteúdos do 2.º ciclo e poderiam facilitar a estruturação mental e a organização cognitiva dos alunos porquanto subjazem a uma forma inteligente de pensar o mundo e de o organizar cognitivamente através da linguagem, se distanciam da dicotomia facilmente maniqueísta dos antónimos (nem sempre abordados de forma adequada a uma visão do mundo que não se restrinja a oposições simplistas) e se aparentam a outros conteúdos estudados no 1.º ciclo, como, por exemplo, os vários tipos de árvores ou classes de animais (*hiperonímia/hiponímia*) ou as partes do corpo humano (*holonímia/meronímia*). O termo campo semântico surge adequadamente *alinhado* com a polissemia, embora, nas Metas Curriculares, seja *esquecido* até ao 8.º ano de escolaridade.

Aliás, não faz sentido que a oposição (*antonímia*) apareça antes de relações de inclusão e de hierarquia entre itens. Trata-se de uma noção apenas aparentemente simples, mas cognitivamente mais complexa e polifacetada, consubstanciada na existência de vários tipos de antonímia (contraditória, contrária e conversa), que os documentos reguladores do Ensino Básico atuais não discriminam mas que figuravam na Portaria 1487/2004, que oficializou, em Diário da República, a primeira versão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. Essa complexidade é, muitas vezes, esquecida em contexto pedagógico em favor de uma pesquisa insistente e sistemática de antónimos cuja oposição parece óbvia, mesmo em contextos para que a realidade apenas possui um *continuum*.

Tal atitude, como dissemos, pode desencadear consequências nefastas quer para o professor enquanto construtor do seu próprio conhecimento implícito e desencadeador de conhecimentos implícitos e explícitos do aluno, quer para o aprendente no que diz respeito à construção de uma cosmovisão baseada em dicotomias ilusórias e limitadoras de uma visão do mundo plural e matizada.



2.



**FAMÍLIA DE  
PALAVRAS, CAMPO  
LEXICAL E CAMPO  
SEMÂNTICO —  
(IM)PRECISÕES  
TERMINOLÓGICAS**

As noções que aqui estamos a explorar dizem respeito aos diferentes tipos de relações que podem estabelecer-se entre as palavras e que são objeto de estudo da Lexicologia enquanto disciplina que “estuda as palavras de uma língua, em todos os seus aspectos”, incluindo a etimologia, a formação de palavras, a morfologia, a fonologia e a sintaxe, mantendo, contudo, “uma ligação especial com a semântica” (Vilela, 1994: 9 e 10). Os estudos lexicais podem ser onomasiológicos (partindo do significado) ou semasiológicos (partindo do significante), distinção que encontramos, por exemplo, em *Chiss et alii* (2001). Os autores incluem no primeiro grupo a noção de campo lexical e no segundo a de família de palavras.

Assim, o campo lexical é de natureza onomasiológica, uma vez que a sua delimitação pressupõe a pertença das unidades a um domínio conceptual comum. Para além disso, estas devem ser itens que façam parte da mesma categoria sintática e que, por isso, sejam paradigmaticamente intersubstituíveis.

Deste modo, o valor de cada unidade define-se por oposição aos outros elementos do campo. (*Chiss et alii*, 2001: 132)

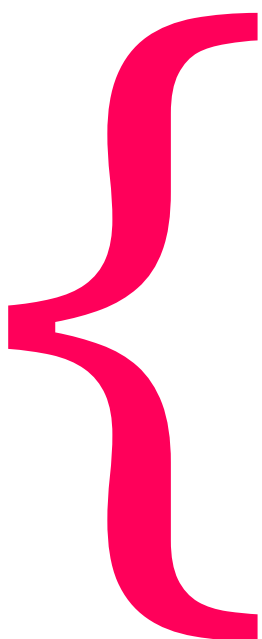
Dos campos semasiológicos constam o campo derivacional, a família de palavras e o campo afixal. O primeiro reúne formas com o mesmo radical, sendo, portanto, o critério morfológico que permite delimitá-lo. A família de palavras define-se, segundo os autores, apenas de acordo com um critério diacrónico, na medida em que nela se incluem as formas baseadas no mesmo étimo.

Finalmente, o campo afixal reúne itens que partilham um determinado prefixo ou sufixo, noção que se aproxima, como veremos adiante, da de paradigmas lexicais, proposta por Alina Villalva (2008).

A proposta de *Chiss et alii* não apresenta a noção de campo semântico e reduz o espectro da família de palavras ao plano diacrónico. No entanto, permite individualizar um único critério para definir cada uma das entradas propostas: critérios de natureza morfológica definem as categorias campo derivacional (radical) e campo afixal (afixos), enquanto um critério de âmbito cronológico sustenta a noção de família de palavras. Com base nas noções de onomasiologia e de semasiologia, Lehmann e Martin-Berthet (2008: 49) reconhecem que “la terminologie relative aux champs manque d’unification”, o que se verifica quando percorremos as definições apresentadas por outros autores<sup>1</sup>. Evanildo Bechara (1999: 387) define campo lexical como uma “estrutura paradigmática constituída por unidades léxicas que se repartem numa zona de significação comum e que se encontram em oposição imediata umas com as outras”, fazendo prevalecer o critério onomasiológico que acima apontámos, presente igualmente na proposta de Inês Duarte (2000: 96) mas para delimitar o campo semântico enquanto o conjunto de palavras que “partilham os mesmos traços do hiperónimo que dá o nome ao campo e são, para além disso, especificadas quanto a traços semânticos relativamente aos quais o hiperónimo não apresenta especificação”.

---

<sup>1</sup> Não cabe no âmbito deste artigo desenvolver a discussão teórica sobre a delimitação da noção de campo no contexto da semântica lexical. Recordamos, apenas a título ilustrativo, os trabalhos pioneiros desenvolvidos, por exemplo, por Coseriu, E. (1977). *Principios de Semántica estructural*. Madrid: Gredos; Pottier, B. (1970). *Linguística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.



# **2.1**

## **Família de palavras – uma noção pluridimensional**

Ainda mais do que *campo semântico e campo lexical*, a noção de família de palavras tem estado sujeita a uma enorme flutuação, relacionada com as dimensões que enunciámos na *Introdução* e que são de natureza linguística e sociopolítica, como consequência do uso de uma metáfora inspirada numa designação orgânica ligada a uma realidade sociológica concreta, não sendo possível, em nosso entender, equiparar as relações entre palavras às relações entre seres humanos.

A definição expressa no Dicionário Terminológico (2008), que acima transcrevemos, segue um critério morfológico, tal como já se verificava na proposta de Cunha e Cintra (1984: 83): “conjunto de todas as palavras que se agrupam em torno de um radical comum, do que se formaram pelos processos de derivação ou de composição”. Bauer e Nation (1993: 253) juntam a estes processos o de flexão, considerando que a *família reúne* “a base word and all its derived and inflected forms that can be understood by a learner without having to learn each form separately”. Partindo dos autores que consultámos, fica excluída a modificação morfológica, talvez por ser um processo tradicionalmente não considerado em manuais escolares e gramáticas pedagógicas, e cuja inclusão nos parece ainda mais plausível do que a da flexão, no conjunto de operações morfológicas que originam palavras da mesma família.

Em *Chiss et alii* (2001: 132), prevalece, como já vimos, o critério etimológico, sugerido, igualmente, por Bechara (1999: 380), que fala em família etimológica como uma “série de palavras cognatas”, embora a cogação estabeleça, igualmente, pontes com a morfossintaxe sincrónica. O fator tempo está, igualmente, presente numa distinção avançada por Gruaz (1990: 106) entre famílias sincrónicas e famílias etimológicas.

Os critérios morfológicos e cronológicos são, assim, convocados no âmbito de uma noção que se situa no domínio lexical e que mobiliza, igualmente, processos semânticos (extensão, generalização, especialização, metáfora, metonímia) e fonológicos (adição, troca, queda e alteração de sons) que se projetam quer na diacronia, quer na sincronia.

Daqui resulta uma complexidade linguística que nos leva, num primeiro momento, a considerar diferentes conjuntos de família de palavras:

**Conjunto 1** – integra todas as palavras derivadas do mesmo étimo latino e cujo radical apresenta afinidades semânticas e fonológicas reconhecíveis sincronicamente (*navem*>*nave*, *navegar*, *navegante*).

**Conjunto 2** – abrange todas as palavras derivadas do mesmo étimo latino e cujo radical mantém uma solidariedade semântica reconhecível sincronicamente, quer remetendo para uma mesma imagem mental prototípica (Silva, 2006), quer evocando imagens mentais derivadas. Assim, podemos estabelecer dois subconjuntos:

**Subconjunto 2.1)** integra palavras como *regem*>**rei**: *rainha*, *regicídio*; *recipere*>**receber**: *recepção*; *piscem*>**peixe**: *pescador*, *pescaria*; ou *pauperem*>**pobre**: *depauperar*;

**Subconjunto 2.2)** integra itens como *capitiam*>**cabeça**: *capital*, *capítulo*.

Nestas famílias, os radicais podem ter sofrido alterações fonológicas, sem, contudo, perderem a ligação semântico-pragmática com os étimos.

**Conjunto 3** – abarca todas as palavras derivadas do mesmo étimo latino, como, por exemplo, em *plicare*>*chegar*, *implicar*, *replicar*, *duplicar*. Inclui, portanto, todos os exemplos de palavras divergentes cuja relação semântica e/ou fonológica se esbateu com a evolução linguística (ex: **tribulare** >trilhar e atribular).

O primeiro conjunto é exclusivamente sincrónico, não só porque não se verificam diferenças fonológicas entre as palavras, mas também porque existem afinidades semânticas que os falantes podem reconhecer.

O segundo conjunto é explicável sincronicamente, sendo de natureza diacrónica apenas a descrição das diferenças fonológicas detetáveis. A diferença entre os dois subconjuntos que o integram radica no tipo de imagens mentais criadas,

ora prototípicas (2.1), ora derivadas da prototípica por processos semânticos (metáfora, metonímia, especificação, generalização, extensão...) detetáveis sincronicamente nos usos. O exemplo da palavra *peixe*, que enunciámos no ponto 1 do texto, enquadra-se neste grupo. O aluno construiu uma família de palavras com itens que se situam no subconjunto 2.1, juntando palavras que respeitam integralmente o radical com outras que sofrem alterações fonológicas, não impedindo, contudo, o reconhecimento em sincronia de uma relação semântica.

O conjunto 3 confina-se a um plano essencialmente diacrónico, convocando processos fonológicos, mas também de evolução léxico-semântica (metáfora, metonímia, especificação, generalização) que tornam difícil o reconhecimento da ligação entre os radicais. Enquanto nos dois primeiros grupos é possível considerar o radical sincrónico, no terceiro torna-se necessário convocar o radical latino.

Estas associações permitem que, a partir de um mesmo étimo, integremos palavras no conjunto 1 (**receber**: *receber, recebimento, recibo*), no conjunto 2 (**receber**: *receção, rececionar, recetáculo*) e no conjunto 3 (*receber* provém de *recipere*, que resulta de *re + capio*, com apofonia de *a* para *i*; assim, **capere**: *captar, acatar, receber*).

Em contexto pedagógico, os itens do conjunto 1 serão os mais facilmente abordáveis e podem, tal como os relativos ao subconjunto 2.1, ser apresentados desde o 1.º ciclo. As unidades pertencentes ao subconjunto 2.2 surgirão necessariamente mais tarde, tal como as do conjunto 3, que pressupõem de forma mais sistemática e complexa o reconhecimento de processos fonológicos particulares. Assim, a sua introdução apenas poderá ocorrer, provavelmente, a partir do 9.º ano, momento em que se apresentam informações atinentes à diacronia linguística, com o estudo de textos de autores como Gil Vicente e Camões.

Quanto à relação entre a noção de *família de palavras* e de *campo lexical* e *campo semântico*, ela é especialmente problematizável no conjunto 2. O subconjunto 2.2 pode corresponder a formas utilizadas em campos lexicais diferentes (*capital* como equivalente a dinheiro; *capítulo* de uma obra). Se entendermos os três níveis como graduais numa escala de afinidade semântica (cf. continuum de similaridade/diferenciação de significado presente em Silva, 2006), o subconjunto 2.2 pode marcar a transição para um campo lexical diverso, o que constitui um alargamento do espectro semântico de um item lexical (a palavra *capital* pode funcionar como nome ou adjetivo, tendo subjacente a ideia de “principal”, mas especificando-se em domínios diversos: cidade capital, cidade com o capital, pecado capital). Não sendo *família de palavras* um termo aconselhável no âmbito pedagógico, pelas razões atrás expostas, optámos, contudo, por dele apresentar um tratamento sistemático visto que se encontra presente nos documentos que regem o ensino da língua.



**3.**



**PALAVRAS EM REDE**

Mais do que estiolar as palavras do léxico em campos ou famílias diversos em que a estratégia cognitiva mais relevante é o erguer de muros que excluam *intrusos*, parece-nos produtivo encontrar uma fórmula que respeite o modo como o léxico se organiza mentalmente numa estrutura articulada.

O léxico constitui, nas palavras de Lehmann e Martin-Berthet (2008: 22), “l’ensemble des mots d’une langue”, sendo este conjunto organizado « par des relations entre ses unités », algumas das quais têm sido objeto de tratamento ao longo deste texto. O léxico «se diversifie selon un certain nombre de variables ; il n’est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue », de tal modo que a construção de *muros* e contornos rígidos impede uma abordagem produtiva da organização lexical. Assim, o estudo dos itens lexicais de uma dada língua deve ser desenvolvido “em função, não de princípios linguísticos estritamente formais, mas de princípios cognitivos gerais” (Silva, 2006: 4). De facto, não faz sentido que a reflexão sobre a seleção das palavras não parta do conceito de *lexikon* mental e da dimensão cognitiva do léxico, dadas as informações que a linguística cognitiva, cujos pressupostos Augusto Soares da Silva sintetiza na obra citada, importou para estas áreas sobre a aquisição do léxico e sobre o acesso lexical.

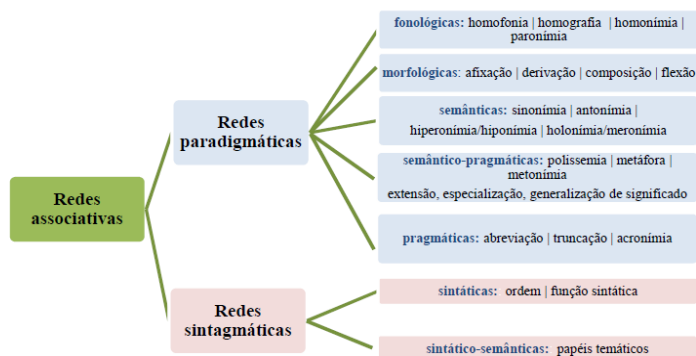
A organização mental dos itens lexicais pressupõe, mais do que a edificação de fronteiras, “uma concepção processual e experiencial de significado, como processo de criação de sentido fundamentado na experiência humana e, deste modo, o reconhecimento daquilo que o torna cognitiva e comunicativamente eficiente – a sua flexibilidade intrínseca” (Silva, 2006: 4).

Assim, com a apresentação de uma estrutura articulada segundo os moldes que propomos, pretendemos que os professores possam pensar o léxico como um conjunto de itens aparentados no tempo, no uso sincrónico e na estrutura gramatical, cruzando as dimensões paradigmática e sintagmática.

Estamos convictos de que esta abordagem lhes permitirá ser mais sensíveis a um conhecimento intuitivo dos falantes, admitindo a necessidade de encontrar o *currículo oculto* das palavras, e situar-se de forma menos rígida perante o espectro terminológico de algumas noções gramaticais.

Aliás, mais do que uma designação metafórica, procurámos uma imagem onde fosse possível pensar o léxico visualmente através de metáforas, mas também de antíteses, metonímias, símiles, gradações, paráfrases e sinédoques que permitissem visualizar as relações para as quais as palavras estão disponíveis dentro da língua. O conceito que subjaz a esta imagem e melhor a apresenta é, sem dúvida, o de rede, porque, ao contrário de delimitar e expulsar, relaciona, agrega, expande.

Gráfico 2: Organização das *redes associativas*



Esta rede está apresentada de forma rizomática, visto que cada vez mais o conhecimento se apoia em estruturas rizomáticas, ou seja, em representações mentais que possibilitam o inter-relacionamento de variados conceitos com o apagamento e/ou a valorização de alguns sempre que necessário. Todavia, a estrutura rizomática mantém-se sempre disponível para ser ativada de forma simultânea, de um modo

completamente diferente de outras estruturas em que as noções se organizam ou hierarquizam mediante fronteiras ou mediante muros e não *raízes*.

Assim, neste esquema, estão contidas as relações que os itens lexicais estabelecem com outros no plano das possibilidades (paradigmático) e no plano da atualização (sintagmático), de acordo com critérios linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) que permitem atribuir uma designação a cada entrada da *rede*.

As redes semântico-pragmáticas estabelecem uma ligação entre a dimensão relativa à representação do mundo e a que se refere a condições sociodiscursivas específicas. Essa ligação é permanentemente mediada pela mundividência dos sujeitos e pelas alterações que as experiências individuais e sociais trazem a essa visão do mundo, o que contribui, afinal, para que os sentidos se organizem numa rede flexível de virtualidades atualizáveis em contextos particulares, por extensão, restrição ou mudança de significado. Estão, assim, igualmente em questão dimensões psicolinguísticas, sociolinguísticas, semióticas e pragmático-discursivas que determinam os atos comunicativos e, conseqüentemente, as estruturas cognitivas do indivíduo.

A mediação entre estruturas linguísticas e cognitivas é ainda estabelecida por fatores de natureza diacrónica, como temos assinalado ao longo deste artigo. As dimensões histórica e etimológica, apesar de não integrarem o conhecimento implícito do falante, subjazem à estrutura da *rede*, podendo relacionar-se produtivamente com o conhecimento enciclopédico do falante.


Esta representação rizomática permite, assim, dar conta das pontes que se estabelecem entre os itens que integram o *lexikon* mental do sujeito, privilegiando a articulação em detrimento da separação. As noções que problematizámos nos pontos anteriores podem ser revistas com base nesta proposta. O carácter pluridimensional da família de palavras, por exemplo, percorre várias redes: as fonológicas, morfológicas, semânticas

e semântico-pragmáticas.

A noção de *campo lexical* convoca itens presentes nas redes semântico-pragmáticas e nas redes semânticas, designadamente no âmbito das relações de hiperonímia/hiponímia ou de holonímia/meronímia (*árvore: pereira, macieira, mas também pomar, cultivado*), bem como as redes pragmáticas. O domínio conceptual subjacente a um *campo lexical* pode variar de acordo com as experiências e a perspectiva de um falante, pode ser atualizado em função de condições contextuais e discursivas singulares, partindo de itens prototipicamente mais acessíveis para outros que radialmente se constroem a partir desses e que evocam situações particulares. Assim, com base na palavra *peixe*, podemos imaginar um campo lexical que comece, por exemplo, em *carapau, rede e escamas* e se expanda para integrar vocábulos como *indústria pesqueira* (ou de *conservas*), *praia* (local onde é possível encontrar peixes que dão à costa) ou *pescador*, se considerarmos os vários contextos de ocorrência possíveis. Ao aceitar que *pescador* integra inevitavelmente o campo lexical de *peixe*, cabe colocar a questão se itens como *pescaria, pescada, pesca* e *peixinho* não pertencem ao mesmo domínio conceptual. Se a resposta for afirmativa, então, além de os termos tradicionais serem estanques e conseqüentemente inadequados, poderemos admitir que a família de palavras de *peixe* pertence também ao campo lexical desta palavra, o que demonstra a flexibilidade presente nas relações entre as palavras e da qual uma rede associativa permite dar conta.

Esta flexibilidade, relacionada com a produtividade das redes semânticas e pragmáticas, também ocorre no *campo semântico*, termo que evoca, por exemplo, a *polissemia* e os vários processos incluídos nas redes semântico-pragmáticas. Assim, no campo semântico de *pesca*, teríamos a atividade relativa à *apanha de peixe*, mas também o valor de *procura* em contextos como, por exemplo, “Foi à *pesca* de palavras no dicionário.”, ou de *sedução*, como em “Saiu à noite perfumado com o intuito de ir à *pesca*”.

4.



**CONTRIBUTOS DAS  
REDES ASSOCIATIVAS  
PARA (RE)PENSAR O  
ENSINO DO LÉXICO**

Procurámos, com a apresentação desta estrutura em *rede*, esboçar uma representação possível para descrever o modo como o conhecimento se organiza linguisticamente. Esta proposta tem como objetivo contribuir positivamente para a formação científico-pedagógica e para o desempenho informado do professor, procurando levá-lo a tomar consciência de que o léxico se organiza em redes semânticas e formais, cuja exploração poderá contribuir para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. Não se defende que o professor *aplique* diretamente em aula esta construção rizomática, mas que a tenha presente como substrato teórico e operativo na abordagem de conteúdos que envolvam as relações entre palavras.

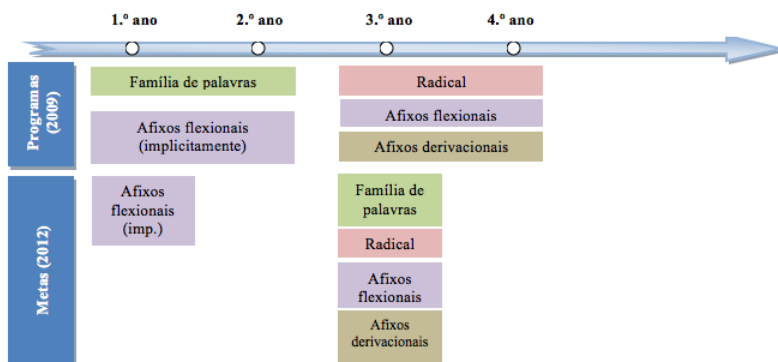
Além da consciência das várias dimensões linguísticas que percorrem e caracterizam os itens lexicais, essencial para claramente distinguir os vários tipos de relações entre palavras, é assim possível perscrutar as ligações semântico-pragmáticas existentes entre radicais, mesmo aqueles que apresentam divergências fonológicas (ex: *pobre, depauperar...*), o que poderá contribuir para uma prática pedagógica mais sustentada e, ao mesmo tempo, mais informada sobre a flexibilidade que caracteriza as redes lexicais, como consequência da diversidade das experiências dos falantes e da complexidade psicossocial subjacente aos usos linguísticos. O reconhecimento da não coincidência obrigatória entre informações semânticas veiculadas pelos radicais e a sua forma fonológica – formatos sonoros diversos, cuja afinidade está  *mascarada*  pelo tempo, podem veicular informações aproximadas – poderá ser igualmente promovido pela consciência de que algumas marcas históricas trazem esclarecimentos sobre certos aspetos da sincronia linguística presente. Segundo Clara Barros (1997: 98), só uma convergência entre as perspetivas sincrónica e diacrónica “permitirá uma prática pedagógica que não fique limitada ao estudo de fenómenos isolados, tradicionalmente considerados históricos, mas que parta de um profundo conhecimento do fenómeno de variação”.

No contexto da promoção de um contacto profícuo entre a Linguística, a Linguística Aplicada e a História da Língua, pensamos, igualmente, que a noção de *rede* aqui apresentada poderá ser mais produtivamente operacionalizada em contexto pedagógico quando articulada com outras noções basilares. Além dos contributos das perspetivas diacrónica, cognitiva, sociolinguística e psicolinguística já sublinhados, destacamos a noção de *paradigmas lexicais*, proposta por Alina Villalva (2008: 138), que coloca em relevo os constituintes morfológicos dos itens lexicais – radicais, bases e afixos – e a sua produtividade em português.

Ao propor este termo, a autora torna mais *visualizável* a relação estabelecida não só entre formas que partilham o mesmo *radical* – já enfatizada na *família de palavras* –, mas também a ligação entre palavras que apresentam um mesmo *afixo* e o modo como as bases se organizam e reorganizam para formar novos vocábulos ou vocábulos modificados morfológicamente. A partir de *forma*, por exemplo, obtemos *formal* (como em *normal*), daí *formalizar* (como em *relativizar*) e, a partir daqui, *formalizável* (como em *formidável*).

Estão, assim, em causa noções teóricas presentes em conteúdos que são abordados logo a partir do 1.º ciclo do Ensino Básico, como procuramos evidenciar no Gráfico 3, em que registamos o momento em que esses conteúdos devem surgir no percurso dos alunos. Nos Programas de Português (2009), a *família de palavras* enquadra-se no *Plano Lexical e Semântico*, enquanto as unidades contempladas nos *paradigmas lexicais* figuram no *Plano Morfológico*, do domínio *Conhecimento Explícito da Língua*. Nas Metas Curriculares (2012), a abordagem de todos estes conteúdos – situados no domínio *Gramática* – está prevista no 3.º ano de escolaridade, o que contrasta com o desfazamento previsto nos Programas, que *antecipam a família de palavras* para os dois primeiros anos. Este é, contudo, o único aspeto em que os dois documentos se contrastam, uma vez que, quanto às demais unidades morfológicas, contemplam uma abordagem implícita dos afixos flexionais desde o início e uma abordagem com metalinguagem específica a partir do 3.º ano.

Gráfico 3: Distribuição dos conteúdos referentes à *família de palavras* e aos *paradigmas lexicais* pelos anos curriculares nos Programas (2009) e nas Metas (2012)



Parece-nos, assim, que as informações incluídas na rede – cuja unidade de análise é a palavra (ortográfica, fonológica, morfológica, semiótica) – e os paradigmas lexicais constituem um modo complementar de desenvolver os estudos lexicológicos e de abordar produtivamente o léxico em aula, permitindo aos alunos criar redes em que integrem palavras, radicais, afixos e bases que são usados recursivamente em vários contextos, o que contribuirá para o desenvolvimento da sua competência e do seu conhecimento lexical. Exercícios de substituição, acréscimo e eliminação de afixos, ou de permuta de palavras ou de radicais em contextos paradigmática ou sintagmaticamente determinados, podem ser realizados desde os primeiros anos de modo a estimular a consciência linguística dos alunos e o desenvolvimento do conhecimento explícito.



# CONCLUSÕES

---

“

*Segundo Corder (1973, citado por Pinto, 2009), “um linguista aplicado é um consumidor ou usuário, não um produtor de teorias”, na medida em que parte de descobertas de estudos teóricos para equacionar e eventualmente resolver problemas que se situam, por exemplo, ao nível do ensino. As noções de família de palavras, campo lexical e campo semântico levantam algumas dificuldades de definição e abordagem, razão pela qual procurámos esboçar uma proposta que explore a dimensão rizomática do conhecimento lexical e se torne, assim, produtiva para o ensino do léxico desde os primeiros anos de escolaridade.*

*O diálogo entre a Linguística, a Linguística Aplicada e a História da Língua e as informações provenientes das Ciências Cognitivas forneceram o lastro desta proposta.*

”

# BIBLIOGRAFIA

---

## Referências Bibliográficas

- Barros, Clara (1997).** “História da Língua/Ensino da Língua”. In *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras*.  
Porto: FLUP (Disponível na Biblioteca Digital FLUP)
- Bauer, Laurie e Nation, Paul (1993).** “Word families”. In *International Journal of Lexicography*. N.º 6. Vol. 4. Oxford: Oxford University Press
- Bechara, Evanildo (1999).** *Moderna Gramática Portuguesa* (37.ª ed.).  
Rio de Janeiro: Editora Lucerna
- Chiss, Jean-Louis et alii (2001).** *Introduction à la linguistique française*. Tomo I e II.  
Paris : Hachette
- Cunha, C. e Cintra, L. (1991).** *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.  
Lisboa: Sá da Costa
- Duarte, I. (2000).** *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*.  
Lisboa: Universidade Aberta.
- Gruaz, Claude (1990).** *Du signe au sens: pour une grammaire homologique des composants du mot*. Rouen : Université de Rouen
- Johnson-Laird, P. N. (1987).** “The mental representation of the meaning of the words”. In *Cognition*. N.º 25. Philadelphia : Elsevier Science Publishers B.V.
- Lehmann, Alise e Martin-Berthet, Françoise (2008).** *Introduction à la lexicologie* (3.ª ed.). Paris : Armand Colin
- Mateus, M. H. et al. (2003).** *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- Moita, G. e Ribeiro dos Santos, M. (2010).** *A lua não fica cheia num dia*.  
Porto: Edições Afrontamento
- Pinto, Maria da Graça (2009).** “O interesse prático da Linguística Aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa”. In *A Linguagem ao Vivo*. Porto: FLUP
- Ribeiro dos Santos, M. (2005).** *Família*. In A. G. Macedo e A. L. Amaral (orgs).  
Dicionário da Crítica Feminista. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, Augusto Soares da (2006).** *O mundo dos sentidos em português – polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina
- Vilela, M. (1994).** *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina
- Villalva, Alina (2008).** *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta

