

**O desenvolvimento da competência linguística como  
factor de qualificação no processo de escrita.  
Um estudo no âmbito do projecto IELP<sup>1; 2</sup>**

*Sónia Valente Rodrigues e Purificação Silvano*<sup>3</sup>  
Centro de Linguística da Universidade do Porto<sup>4</sup>

**Abstract**

This paper presents an action research study on Portuguese teaching that confirms the relation of a positive implication between the grammatical and writing competences of students in the secondary level. Furthermore, this study also validates an integrated method of development of linguistic competence that relates different skills. All in all, it is our objective to answer to the following questions: (i) Does the development of the linguistic competence intentionally planned qualify the students' textual production? (ii) How can we plan the integration of activities to develop the linguistic competence with the processual writing in the context of the classroom?

**Keywords:** Applied Linguistics, Portuguese Teaching, Grammatical Competence, Writing Competence

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada, Ensino do Português, Competência Linguística, Competência de Escrita

**1. Fundamentação**

O estudo aqui apresentado<sup>5</sup> teve como ponto de partida a constatação das

---

<sup>1</sup> Agradecemos ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro, à Professora Doutora Fátima Oliveira, ao Doutor António Leal e à Dr.ª Idalina Ferreira a leitura crítica que nos permitiu aperfeiçoar o estudo. Qualquer erro é, no entanto, da nossa responsabilidade.

<sup>2</sup> O estudo insere-se no âmbito de um projecto designado *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa* (IELP) cujo principal objectivo é desenvolver estudos de investigação-acção no domínio do Ensino do Português. Este projecto, que teve início no ano lectivo de 2007/2008, constitui a medida 7 do Plano Estratégico para o Ensino do Português, da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular / Ministério da Educação, sendo possível o seu conhecimento através do endereço <http://moodle.dgide.min-edu.pt>.

<sup>3</sup> Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Programa POCI 2010.

<sup>4</sup> Unidade de I&D financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Programa FEDER/POCTI – U0022/2003.

<sup>5</sup> O estudo em referência foi realizado na Escola Secundária de Vilela, concelho de Paredes, no ano lectivo de 2007/2008, envolvendo a participação de três turmas do 10.º ano de escolaridade (10.º A, 10.º B e 10.º E). Este estudo foi conceptualizado e implementado por um grupo de trabalho constituído por: António Leal, Idalina Ferreira, Purificação Silvano, Sónia Valente Rodrigues, Susana Nunes e Teresa Vasconcelos. Importa esclarecer que este estudo foi realizado no decurso regular das aulas de Português das três turmas

dificuldades dos alunos do 10.º ano de escolaridade na produção textual, relacionadas sobretudo com a adequação ao tipo de texto requerido em contexto escolar. A desadequação entre a configuração discursiva do texto produzido pelo aluno e a configuração requerida pela instrução do professor pode ser explicada pelo facto de o aluno não ser capaz de reconhecer as características de estrutura e funcionamento do texto implicado na instrução e de não conseguir activar os recursos da língua necessários à sua construção.

Tendo em conta esta constatação, conceptualizou-se um plano de intervenção didáctica com o objectivo de resolver o problema suscitado pela dificuldade dos alunos. Esse plano assenta nos seguintes pressupostos teóricos:

(i) a escrita como um processo realizado através das etapas de planificação, de textualização, de revisão e de aperfeiçoamento de texto (Hayes & Flower, 1981; Barbeiro, 2001; Carvalho, 1997; 1999; 2001; Pereira, 2001);

(ii) a escrita como um processo complexo que envolve a tomada de decisões relacionadas com diferentes dimensões do texto, nomeadamente as decisões relacionadas com a dimensão linguística;

(iii) a escrita numa relação de implicação com a competência linguística<sup>6</sup> do aluno (Hudson, 2001; 2004; Duarte, 2008; Mason *et al.*, 1992).

Em relação a este último pressuposto – o da implicação entre a competência de escrita e a competência linguística –, torna-se necessário considerar que, embora haja quem sustente que não é possível correlacionar competência linguística e competência da escrita (Wyse, 2001), há estudos que comprovam a existência de uma relação de implicação positiva entre elas (Duarte, 2008).

Atendendo a estes pressupostos, foram formuladas as seguintes hipóteses de trabalho:

(i) Será que o desenvolvimento da competência linguística intencionalmente programada qualifica a produção textual do aluno?

(ii) Como se pode operacionalizar a integração de actividades para desenvolvimento da competência linguística com a escrita processual em sala de aula?

## 2. Objectivos

Foram definidos os seguintes objectivos: observar a correlação entre o desenvolvimento da competência linguística do aluno e o seu nível de desempenho na produção textual e avaliar o nível de eficácia de uma sequência didáctica intencionalmente orientada para a implicação entre o desenvolvimento da competência linguística e a qualificação da produção escrita dos alunos, articulando os pressupostos da Pedagogia dos Discursos (Fonseca & Fonseca, 1990; Fonseca, 1988-89) e do Laboratório Gramatical (Duarte, 1992), tal como proposto em Silvano & Rodrigues (2008).

---

mencionadas, respeitando a planificação anual da disciplina elaborada por todos os professores de Português do 10.º ano da escola e aprovada em reunião de departamento.

<sup>6</sup> Neste texto, usamos a expressão “competência linguística” para designar o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da língua e do discurso.

### 3. Metodologia

Da descrição, necessariamente sucinta, dos princípios orientadores do plano de intervenção faz parte a fundamentação do tipo de texto seleccionado e a metodologia subjacente à intervenção didáctica gizada.

#### 3.1. Fundamentos da opção pelo texto de apreciação crítica

Optámos pelo texto de apreciação crítica<sup>7</sup>, uma vez que a sua elaboração implica um juízo e uma fundamentação, que são operações que estão na base dos textos escolares, como o comentário e a dissertação, instrumentos de relevo na avaliação escolar do aluno em quase todas as disciplinas pertencentes ao plano curricular. Além disso, a elaboração de uma apreciação crítica permite ao aluno utilizar/demonstrar saberes como: a formulação e a apresentação clara de ideias, o rigor e fundamentação de juízos e opiniões, a capacidade de apreciação, produção e fruição estética da realidade. Estes saberes, apontados por Roldão (2008), entre outros, como indicadores do domínio das competências básicas, são centrais no plano educativo das crianças entre os 0 e os 12 anos<sup>8</sup>. Estão ainda na base de competências discursivas exigidas já no Ensino Secundário, o que reforça a sua centralidade no 10.º ano. Como estes alunos já concluíram a escolaridade obrigatória, deveriam evidenciar destreza em competências básicas, isto é, competências «sem as quais o cidadão ficará privado da prossecução bem sucedida de percursos formativos e de desenvolvimento pessoal e social.» (Roldão, 2008).

#### 3.2. Descrição do plano de intervenção

O plano de intervenção foi realizado em nove aulas de noventa minutos, tendo seguido a metodologia descrita em Silvano e Rodrigues (2008), que propõem a articulação dos pressupostos da Pedagogia dos Discursos (Fonseca & Fonseca, 1990; Fonseca, 1988-89) e do Laboratório Gramatical (Duarte, 1992) num percurso de ensino-aprendizagem faseado. Descreveremos sucintamente o plano de intervenção em causa.

Numa primeira fase, procedeu-se à leitura de textos de idêntica configuração discursiva, concretamente crónicas jornalísticas com um discurso de apreciação crítica positiva que tinha por objecto uma obra (livro e/ou periódico) ou um escritor. Esta primeira fase de leitura foi orientada pelo professor com o objectivo de levar os alunos à observação de regularidades em relação à estrutura compositiva de cada texto, sobretudo em relação à constatação da existência de segmentos de texto em que se localizava a apresentação do objecto de apreciação crítica e em que se realizava a valoração desse objecto apresentado, estando estes segmentos argumentativamente orientados para uma opinião final positiva assumida pelo autor da crónica.

<sup>7</sup> No *Programa de Língua Portuguesa – 10.º, 11.º e 12.º anos*, os «artigos de apreciação crítica (exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes)» surgem no módulo relacionado com Textos dos *media* como conteúdo obrigatório no domínio da leitura. Em 4.2. anotam-se elementos linguísticos predominantes nestes textos/discursos.

<sup>8</sup> Para as competências essenciais no Ensino Básico, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), Ministério da Educação (2001) e Roldão (2008).

A fase seguinte do trabalho didáctico consistiu na operacionalização de um laboratório gramatical, constituído por seis etapas, que partiu da organização de dados linguísticos extraídos dos textos lidos em aula<sup>9</sup>. Os dados linguísticos em causa foram extraídos dos segmentos textuais relativos à apreciação crítica do livro/periódico/autor dos textos em análise. Desses dados fizeram parte estruturas e elementos textuais cujo domínio está necessariamente implicado na produção dos segmentos textuais em análise, a apreciação crítica. Consideraram-se relevantes conteúdos gramaticais do âmbito da Sintaxe e da Semântica Frásica e Lexical, tais como: predicativo do sujeito, predicativo do complemento directo, frases complexas com orações subordinadas relativas restritivas, explicativas e substantivas relativas, com orações subordinadas causais e com orações coordenadas explicativas, verbos e adjectivos com traços semânticos de valoração positiva. Esta fase laboratorial, de observação e de descrição dos dados, de formulação e de testagem de generalizações descritivas, de consolidação das aprendizagens dos alunos, teve por objectivo ampliar e aprofundar o conhecimento explícito da língua como etapa necessária para a sua activação em momentos de compreensão qualificada e de produção discursiva consciente e intencional. A selecção dos conteúdos do laboratório gramatical reflecte as áreas em que a avaliação dos pré-testes revelou que os alunos necessitavam de melhorar o desempenho.

Daí que se processasse de seguida a activação desse conhecimento linguístico na análise dos textos seleccionados em actividades como: (i) segmentação e/ou localização fundamentada em critérios linguísticos de segmentos textuais de apreciação crítica; e (ii) interpretação da intencionalidade comunicativa do autor do texto através de hipóteses interpretativas sobre os actos ilocutórios realizados.

A fase final deste percurso consistiu na produção textual de uma apreciação crítica pelos alunos que tinha por orientação comunicativa a apresentação e fundamentação de uma antologia poética que seleccionasse três poemas que merecessem destaque. Esta actividade tinha por objectivo desenvolver nos alunos a capacidade de activação dos conhecimentos do domínio da leitura analítica e do funcionamento da língua no processo de produção textual, de modo que o texto produzido revelasse o uso intencional e consciente dos recursos da língua trabalhados. O processo de produção textual incluiu também as fases de revisão e de aperfeiçoamento de texto.

Em síntese, o percurso didáctico descrito foi guiado por princípios como a consciencialização linguística, numa sequência que parte do conhecimento implícito para o explícito, levando o aluno a desenvolver actividades como a leitura analítica de textos (que inclui, entre outras actividades, a observação da estrutura global do texto e a detecção dos diferentes segmentos textuais), o levantamento de estruturas/elementos linguísticos operantes no tipo de texto em estudo, a reflexão sobre as estruturas/elementos destacados do ponto de vista sintáctico e semântico, o laboratório gramatical para aprofundamento e sistematização dos conhecimentos em foco e a activação dessas estruturas na produção textual.

---

<sup>9</sup> Apesar de a descrição pormenorizada do laboratório gramatical implementada ultrapassar os limites deste estudo, não quisemos deixar de anotar sucintamente o percurso realizado, sendo possível obter informação mais precisa em Purificação e Rodrigues (2008).

#### 4. Resultados

Os resultados foram obtidos através da análise comparativa das produções escritas que os alunos realizaram em dois momentos: em momento anterior ao plano de intervenção (pré-teste) e em momento posterior (pós-teste). Antes da sua apresentação e discussão, torna-se necessário mostrar a metodologia utilizada para operacionalizar a análise comparativa referida.

##### 4.1. *Corpus*

Considerando a totalidade de alunos participantes, o conjunto de produções textuais que constituem objecto de análise relativamente ao estudo implementado é de quarenta e nove, correspondente a três turmas de décimo ano de escolaridade, sendo que cada aluno produziu dois textos em momentos distintos: num primeiro momento antes do plano de intervenção (pré-teste) e num segundo momento depois do plano de intervenção (pós-teste).

O *corpus* aqui considerado é, portanto, de quarenta e nove textos produzidos como pré-teste e de quarenta e nove textos produzidos como pós-teste.

Cada um dos textos constitutivos do *corpus* foi produzido em noventa minutos, no decurso da aula de Português. Não houve intervenção do professor na produção escrita do aluno.

##### 4.2. Quadro de análise e procedimentos

Antes da apresentação dos dados, é necessário primeiro explicitar os traços relativos ao texto que se pretendia que o aluno escrevesse e, depois, explicitar o método de análise dos textos constitutivos do *corpus*. Estes textos foram produzidos a partir da seguinte instrução:

*Escreve um texto em que, num mínimo de 20 e num máximo de 40 linhas, presentes o livro que mais te marcou, focando aspectos como o assunto nele desenvolvido, a personagem favorita, as impressões que a leitura te deixou, entre outros aspectos que consideres relevantes.*

A instrução escrita do professor implicava a produção de uma apreciação, isto é, um texto que tornasse evidente o julgamento do aluno em relação a um determinado objecto, uma obra/livro lido, através do emprego de recursos linguísticos adequados à expressão de juízo de valor e/ou de reacção afectiva<sup>10</sup>. Esse julgamento pressupunha:

(i) a identificação do objecto (uma obra/livro lido) que, na escala dada implicitamente pelo professor na instrução, concretamente no segmento «o livro que mais te marcou», ocupa para o aluno a posição mais elevada;

(ii) a expressão da apreciação positiva do aluno em relação ao objecto identificado, isto é, a expressão do seu sentimento em relação ao livro/obra à qual atribui um valor;

(iii) a expressão de uma apreciação global da obra/livro.

---

<sup>10</sup> Sobre o conceito de *apreciação* como modalidade ver Charaudeau (1992) e Charaudeau & Maingueneau (2002).

Na identificação do objecto pressupõe-se a apresentação da obra/livro que o aluno destaca de um conjunto (o conjunto de obras/livros lidos). Esta apresentação supõe o emprego de frases com verbos copulativos e com orações subordinadas relativas restritivas ou livres.

A apreciação positiva pressupõe que o aluno faça uma avaliação afectiva em relação ao objecto identificado, isto é, que se aproprie desse objecto qualificando-o a partir de um juízo de valor. Essa qualificação supõe a atribuição de propriedades ao objecto em causa e a explicitação das razões dessa atribuição. Assim sendo, a configuração discursiva do segmento de apreciação elaborado pelo aluno pressupõe a presença de palavras e de construções linguísticas adequadas à atribuição de propriedades e à explicitação dos critérios apreciativos tais como: frases com orações subordinadas adjectivas relativas restritivas e explicativas, subordinadas substantivas relativas, com orações subordinadas causais e coordenadas explicativas e com expressões que exprimam causalidade, no que diz respeito ao tipo de estruturas sintácticas; com adjectivos e verbos com traços semânticos de valoração positiva, quanto a classes de palavras; com predicativos do sujeito e do complemento directo, quanto a funções sintácticas.

Definido o quadro de análise dos textos dos alunos, é necessário agora referir os procedimentos utilizados para a obtenção de dados relativos à capacidade de eles produzirem textos de apreciação. Dada a complexidade do texto como objecto de análise, tornou-se necessária a sua segmentação como primeiro procedimento.

Essa segmentação consistiu na identificação de unidades discursivas que compõem os textos produzidos pelos alunos, de acordo com indicadores relativos ao tipo de acto realizado. Assim, foram consideradas três unidades discursivas correspondentes a três tipos de acto: identificação da obra/livro destacado, apreciação, opinião/apreciação final.

Após esta segmentação, procedeu-se à análise de frequência de cada uma das unidades discursivas nas produções escritas dos alunos, com o objectivo de avaliar o impacto da intervenção didáctica na configuração discursiva dos seus textos, tendo em conta o seu momento de realização, como pré-teste e como pós-teste.

Procedeu-se, de seguida, à análise das estruturas e elementos linguísticos que ocorrem em cada unidade discursiva. Foram alvo de especial atenção: as formas de destacar um livro de um conjunto de livros na unidade discursiva correspondente à identificação do objecto de apreciação crítica; as formas de destacar aspectos do livro, formas de explicar o destaque e formas de atribuir valor na unidade discursiva correspondente à apreciação crítica; as formas de atribuir um valor global ao livro destacado na unidade discursiva de fechamento do texto.

A terminologia usada na análise e descrição de aspectos linguísticos é a estipulada pelo Dicionário Terminológico, revisto por João Costa e Vítor Aguiar e Silva, e disponível no sítio da DGIDC, dado que foi a utilizada em contexto pedagógico.

### 4.3. Análise dos dados

#### 4.3.1. Unidades discursivas presentes nas produções escritas dos alunos

No que diz respeito à configuração discursiva dos textos produzidos, observamos duas dimensões: a frequência e a extensão de cada uma das unidades discursivas, comparando o pré-teste com o pós-teste.

Quanto à análise de frequência de cada uma das unidades discursivas das produções textuais dos alunos, verificaram-se as ocorrências que se ilustram graficamente:

	Unidade discursiva 1		Unidade discursiva 2		Unidade discursiva 3	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Unidade constituída por um período	23 46,9%	24 48,9%	13 26,5%	9 18,3 %	17 34,7%	16 32,7 %
Unidade constituída por dois períodos	10 20,4%	3 6,1 %	7 14,2%	12 24,4 %	4 8,1 %	6 12,2%
Unidade constituída por mais de dois períodos	4 8,1 %	2 4 %	8 16,3%	19 38,7 %	0 0	2 4 %
Não realização	12 24,5%	20 40,8 %	21 42,8%	9 18,3 %	28 57,1%	25 42,8%

Quadro 1: Configuração discursiva dos textos de acordo com a frequência das unidades discursivas

De acordo com a ilustração feita em relação à frequência de cada uma das unidades discursivas, verificou-se que:

(i) quanto à unidade discursiva 1 (identificação da obra/livro destacado), registaram-se no pré-teste trinta e sete ocorrências, número equivalente a 75,5 % dos textos produzidos, e no pós-teste, vinte e nove ocorrências, isto é, 59,2 % dos textos;

(ii) quanto à unidade discursiva 2 (apreciação positiva da obra/livro), verificou-se existirem vinte e oito ocorrências no pré-teste e quarenta ocorrências no pós-teste, o que equivale a uma passagem de 57,1 % a 81,6 %;

(iii) quanto à unidade discursiva 3 (apreciação global da obra/livro), verificaram-se vinte e uma ocorrências no pré-teste (42,9 %) e vinte e quatro no pós-teste (49 %).

Na comparação entre as produções textuais do pré-teste e do pós-teste, o aspecto mais relevante, em termos globais, diz respeito à configuração discursiva dos textos: a unidade discursiva correspondente à apreciação surge com maior frequência no pós-teste; a unidade discursiva 1 surgiu em menor número nos pós-testes; e a unidade discursiva 3 não revela variação significativa no número de ocorrências.

Em relação à extensão das unidades discursivas, os resultados da análise estão apresentados no Quadro 2.

		Pré-teste	Pós-teste
Unidade de discurso 1	Obra e/ou autor	75,5 %	59,2 %
	Resumo e/ou reconto	91,8 %	83,7 %
Unidade de discurso 2		57,1 %	81,6 %
Unidade de discurso 3		42,9 %	49 %

Quadro 2: Extensão das unidades discursivas

Na unidade discursiva 1, em que se consideraram os períodos constitutivos do segmento de identificação do livro destacado pelos alunos, verificou-se que não houve alteração significativa no número de ocorrências constituídas por um período, decresceram no pós-teste as ocorrências com dois ou mais períodos e aumentou significativamente o número de casos de não realização deste segmento discursivo. Nas produções textuais do pós-teste em que se verificou a não realização deste segmento inicial, a identificação do livro surge indicada no título.

Na unidade discursiva 2, verificou-se um aumento significativo, quer do número de ocorrências (diminuindo a sua não realização de 42,8 % para 18,3 %), quer da extensão. Quanto a este último parâmetro, é significativo o aumento dos enunciados constituídos por dois (de 14,2 % para 24,4 %) e por mais de dois períodos (de 16,3 % para 38,7 %).

Na unidade discursiva 3, não se registam alterações muito significativas quanto à extensão dos enunciados, sendo visível uma ligeira subida na ocorrência de enunciados constituídos por dois ou mais períodos.

Na globalidade, o que assume relevo neste parâmetro é a melhoria na produção de segmentos discursivos de apreciação, comprovada pelo aumento de ocorrências e pelo aumento da extensão da unidade discursiva 2. Esta constatação revela que, no pós-teste, os alunos produziram textos com uma configuração adequada ao solicitado na instrução do professor.

#### 4.3.2. Elementos e estruturas linguísticas produzidas pelos alunos para a realização de cada unidade discursiva

Na produção textual, esperava-se que os alunos utilizassem certos elementos e estruturas linguísticas configuradores do tipo de texto que é a apreciação crítica.

No que diz respeito à unidade discursiva 1, a construção sintáctica mais frequente no pré-teste (52,8 %) e no pós-teste (52,9 %) caracteriza-se pela presença do sujeito, do predicado e do predicativo do sujeito. A combinação destas funções sintácticas concretizou-se, em termos de constituintes, de formas diferentes. A mais frequente nos dois instrumentos de avaliação foi a sequência: grupo nominal constituído por artigo definido, seguido do nome *livro* e de uma oração adjectiva relativa restritiva, verbo copulativo *ser* no Pretérito Perfeito e grupo nominal (no pré-teste – 40,8% e no pós-teste – 42,8%). As frases seguintes ilustram esta sequência.

(1) O livro que mais me marcou foi “Meu pé de laranja lima” de José Vazconselos. [Pré-teste Doc. 3]

(2) O livro que até hoje mais me cativou foi o “Ensaio sobre a Cegueira”, De José Saramago. [Pré-teste Doc. 16]

(3) O livro que mais me fascinou até agora a “Metamorfose”, de Franz Kafka. [Pós-teste Doc. 46]

O quadro 3 apresenta a distribuição das percentagens pelas restantes construções.

	Estruturas utilizadas – frequência por tipo de estrutura	Pré-teste			Pós-teste		
		Quant.	Perc. <sup>11</sup> relativa	Perc. absoluta	Quant.	Perc. relativa	Perc. absoluta
Formas de destacar o livro de um conjunto de livros (UD1)	<u>Sujeito + [Predicado [Predicativo do sujeito]]</u>						
	GN [GN + oração adjectiva relativa restritiva] + GV [Vcopulativo + GN]	20	54%	40,8%	21	72,4%	42,8%
	GN [GN + GP] + GV [Vcopulativo + orações coordenadas+ GP]	1	2,7%	2%	0	0	0
	GN [GN + GN] + GV [Vcopulativo + GN+ GP]	1	2,7%	2%	0	0	0
	GN + GV [Vcopulativo + GN]	0	0	0	1	3,4%	2%
	GN + GV [Vcopulativo + GN [GN + oração relativa restritiva]	1	2,7%	2%	3	10,3%	6,1%
	[GN [GN + GN [GN + oração adjectiva relativa restritiva + GP] + GP] + GV [Vcopulativo + GN]	0	0	0	1	3,4%	2%
	GN [oração substantiva relativa] + GV [Vcopulativo + GN]	2	5,4%	4%	0	0	0
	Oração coordenada + oração coordenada adversativa [sujeito nulo+GV [Vcopulativo + GN] ]	1	2,7%	2%	0	0	0
	<u>Sujeito + Predicado [Complemento oblíquo [ modificador]]</u>						
	GN + GV [V + GN [N+GP]]	1	2,7%	2%	1	3,4%	2%
	<u>Predicado [Complemento directo [ modificadores]]</u>						
	Sujeito nulo + GV [V + GN [GN + oração relativa restritiva + oração relativa restritiva]	1	2,7%	2%	0	0	0
	<u>Sujeito [modificadores] + [Predicado [Complemento directo]</u>						
GN [GN + oração adjectiva relativa restritiva + GP] + GV [V + GN]	1	2,7%	2%	0	0	0	
<u>Outros casos</u>							
Sequência de frases	8	21,6%	10,2%	2	6,9%	4%	

Quadro 3: Elementos e estruturas linguísticas na unidade discursiva 1

<sup>11</sup> A percentagem relativa é calculada tendo em conta apenas o número de textos dos alunos que incluem a unidade discursiva em análise, enquanto no cálculo da percentagem absoluta se considera a totalidade dos textos (49).

A observação da unidade discursiva 2 no pré-teste e no pós-teste revela diferenças mais significativas do que aquelas encontradas na unidade discursiva 1. Assim, em relação aos elementos e estruturas linguísticas usados para destacar o livro e para lhe atribuir valor e/ou a um dos seus aspectos constitutivos, verifica-se um aumento bastante expressivo no uso das orações subordinadas adjectivas relativas restritivas, de construções com o predicativo do sujeito e de verbos e de adjectivos com traços semânticos de valoração positiva, como se pode depreender pela leitura do quadro 4.

Estruturas e elementos linguísticos usados para destacar o livro e para atribuir valor ao livro e/ou a um dos seus aspectos constitutivos		
	Pré-teste	Pós-teste
Construções com orações subordinadas adjectivas relativas restritivas	27	49
Construções com orações subordinadas adjectivas relativas explicativas	0	6
Construções com orações subordinadas substantivas relativas	7	4
Construções com predicativo do sujeito	40	82
Construções com predicativo do complemento directo	3	5
Verbos de valoração positiva	35	51
Adjectivos de valoração positiva	35	73

Quadro 4: Frequência de elementos e estruturas linguísticas na unidade discursiva 2

As orações adjectivas relativas restritivas e as construções com o predicativo do sujeito são usadas para caracterizar o livro ou elementos constitutivos do livro, como exemplificam os seguintes conjuntos de dados.

(4) Os elementos que me fizeram gostar deste livro são os elementos que eu gosto num bom livro. [Pós-teste Doc. 8]

(5) Tolkien conseguiu, no tempo de vida de um comum mortal, imaginar e criar autênticas epopeias que se cruzam numa narrativa imortal e inesquecível. [Pós-teste Doc. 27]

(6) Além disso, a linguagem utilizada também é comica o que dá vivacidade ao texto e capta a nossa atenção. [Pós-teste Doc. 12]

(7) Este livro de Mia Couto é muito interessante, gostei muito de o ler. [Pós-teste Doc. 40]

Os verbos usados para realizar a apreciação positiva do livro aumentaram em número e diversidade: para além do verbo *gostar*, surgem outros como *fascinar*, *impressionar*, *prender*, *adorar*, entre outros. O número e a variedade de adjectivos são também maiores no pós-teste: enquanto no pré-teste os alunos recorrem a adjectivos como *interessante*, *marcante*, *diferente*, *favorito*, no pós-teste, para além destes, utilizam outros como *fascinante*, *admirável*, *relevante*, entre outros.

De realçar ainda que as orações adjectivas relativas explicativas e as frases com o predicativo do complemento directo também aumentaram no pós-teste, mas não de uma forma acentuada. A única construção que foi menos usada no pós-teste foi a das orações substantivas relativas, tendo sido provavelmente substituída por outro tipo de estruturas.

Quanto às estruturas e elementos linguísticos para explicitar os critérios subjacentes ao destaque, esperava-se que os alunos recorressem a orações subordinadas causais, orações coordenadas explicativas e a expressões nominais que descrevessem uma relação de causalidade (*pele motivo de, a razão,...*). Neste domínio, atesta-se um aumento no recurso a estas estruturas, mas apenas significativo no que diz respeito ao primeiro tipo de estruturas, como se pode concluir pela observação do quadro 5.

Estruturas e elementos linguísticos usados para explicitar os critérios subjacentes ao destaque			
	Orações subordinadas causais	Orações coordenadas explicativas	Expressões que descrevam causalidade
Pré-teste	13	3	4
Pós-teste	26	8	8

Quadro 5: Frequência de elementos e estruturas linguísticas na unidade discursiva 2

O número de alunos que utilizaram cada uma das estruturas e elementos linguísticos em apreço nesta análise também aumentou do pré-teste para o pós-teste, como se pode concluir da leitura do quadro 6. Apenas as orações substantivas relativas foram usadas por menos alunos no pós-teste.

	Estruturas utilizadas – frequência de alunos por tipo de estrutura	Pré-teste			Pós-teste		
		Quant.	Perc. relativa	Perc. absoluta	Quant.	Perc. relativa	Perc. absoluta
Formas de destacar aspectos do livro e formas de atribuir valor (UD2)	1. Orações adjectivas relativas restritivas	14	50%	28,6%	24	60%	49%
	2. Orações adjectivas relativas explicativas	0	0	0	5	12,5%	10,2%
	3. Orações substantivas relativas	7	25%	14,3%	4	10%	8,2%
	4. Predicativo do sujeito	23	82,1%	46,9%	35	87,5%	71,4%
	5. Predicativo do complemento directo	2	7,1%	4%	5	12,5%	10,2%
	6. Verbos que denotam destaque	25	89,3%	51%	27	67,5%	55,1%
	7. Adjectivos de valorização positiva	19	67,8%	38,8%	30	75%	61,2%
	8. Orações causais	12	42,8%	24,5%	22	55%	44,9%
	9. Orações explicativas	3	10,7%	6,1%	7	17,5%	14,3%
	10. Expressões de causalidade	4	14,3%	8,2%	8	20%	16,3%

Quadro 6: Frequência de alunos por tipo de estrutura e elementos na unidade discursiva 2

Na unidade discursiva 3, os alunos deveriam atribuir um valor global ao livro seleccionado recorrendo a construções com o predicativo do sujeito e do complemento directo, a frases com orações subordinadas adjectivas e substantivas relativas, com orações subordinadas causais, com orações coordenadas explicativas, a verbos e a adjectivos que veiculassem o destaque e o valor dado ao objecto de apreciação crítica. Dado que se registou um considerável número de alunos que não realizaram esta unidade discursiva, o aumento da frequência dos elementos e estruturas linguísticas referidas não é muito expressivo do pré-teste para o pós-teste (cf. Quadro 7).

Estruturas e elementos linguísticos para atribuir valor global		
	Pré-teste	Pós-teste
Construções com predicativo do sujeito	23	26
Construções com orações subordinadas adjectivas relativas restritivas	11	20
Construções com orações subordinadas substantivas relativas	5	3
Orações subordinadas causais	6	10
Orações coordenadas explicativas	5	3
Verbos de destaque e valoração positiva	21	25
Adjectivos de valoração positiva	16	25

Quadro 7: Frequência de elementos e estruturas linguísticas na unidade discursiva 3

Destaque-se, contudo, que houve, de facto, um aumento de todos os elementos e estruturas linguísticas, à excepção das orações substantivas relativas e das orações explicativas.

O número de alunos que utilizaram cada tipo de estrutura e elemento linguístico também aumentou do pré-teste para o pós-teste, como se pode observar no quadro 8. Exceptuam-se, mais uma vez, as estruturas com orações substantivas relativas e orações explicativas, que foram usadas por menos alunos no pós-teste.

	Estruturas utilizadas – frequência de alunos por tipo de estrutura	Pré-teste			Pós-teste		
		Quant.	Perc. relativa	Perc. absoluta	Quant.	Perc. relativa	Perc. absoluta
Formas de atribuir valor global ao livro (UD3)	1. Predicativo do sujeito	17	81%	34,7%	18	75%	36,7%
	2. Orações subordinadas adjectivas relativas restritivas	8	38%	16,3%	12	50%	24,5%
	3. Orações subordinadas substantivas relativas	5	23,8%	10,2%	3	12,5%	6,1%
	4. Orações subordinadas causais	6	28,6%	12,2%	8	33,3%	16,3%
	5. Orações coordenadas explicativas	4	19%	8,2%	3	12,5%	6,1%
	6. Verbos	18	85,7%	36,7%	18	75%	36,7%
	7. Adjectivos	10	47,6%	20,4%	14	58,3%	28,6%

Quadro 8: Elementos e estruturas linguísticas na unidade discursiva 3

## 5. Conclusões

A leitura dos dados permite concluir que a sequência didáctica que integrava uma componente de laboratório gramatical sobre elementos e estruturas linguísticas, dos domínios das classes de palavras, léxico, semântica e sintaxe, em articulação com a análise e produção de textos de apreciação crítica, permitiu uma melhoria significativa das produções escritas dos alunos, uma vez que:

a) o segmento textual correspondente à apreciação de aspectos valorizados no livro (unidade discursiva 2) ocorre em maior número no pós-teste;

b) os elementos e estruturas linguísticas trabalhados no plano de intervenção como adequados à expressão de um comentário apreciativo ocorrem com maior frequência no pós-teste, predominantemente na unidade discursiva 2.

Estes dados revelam que existe uma preocupação dos alunos em adequar a produção textual à especificidade tipológica determinada pela instrução de escrita do professor, sendo notória a distinção na configuração discursiva dos textos produzidos no pré-teste e no pós-teste, nomeadamente no que se refere à presença significativa do segmento de apreciação e na composição deste segmento que incorpora maior número de expressões e estruturas de explicação. Revelam ainda uma utilização mais consciente dos recursos (elementos e estruturas linguísticas) apropriados à expressão da apreciação crítica.

No entanto, se atendermos à elaboração discursiva de um texto de apreciação crítica no seu conjunto, então os resultados obtidos reflectem ainda fragilidades relacionadas com a estrutura textual, designadamente com a sequência de abertura e de fechamento do texto. Tal facto pode encontrar explicação na natureza complexa do processo de escrita que, tal como refere Carvalho (2001), se caracteriza pela «impossibilidade, que resulta do facto de os nossos mecanismos de processamento de informação terem uma capacidade limitada, de todas as vertentes nele envolvidas serem consciencializadas simultaneamente.» (Carvalho, 2001: 150). Na verdade, o pós-teste mostra que os alunos se preocuparam em melhorar apenas uma das vertentes do texto de apreciação crítica, justamente aquela que tinha sido anotada como mais deficitária no pré-teste.

Não podemos, contudo, deixar de assumir a natureza exploratória deste estudo, que se revela crucial para a concepção de desenhos metodológicos futuros que possam contribuir de modo mais expressivo para a questão em torno da articulação entre a reflexão sobre a língua e a competência de escrita dos alunos no Ensino Secundário. Nesses desenhos há, em primeiro lugar, necessidade de considerar a integração de um grupo de trabalho que não esteja exposto ao mesmo percurso didáctico para que seja possível averiguar se a melhoria verificada se deve à actividade de laboratório gramatical desenvolvida ou ao efeito de exposição a modelos de escrita de texto do mesmo tipo. Outras possibilidades futuras se abrem ainda: por um lado, o alargamento do plano de intervenção de modo a ser possível dinamizar oficinas para exploração de actividades de aperfeiçoamento de texto a partir das produções realizadas no pós-teste que passará a ocupar uma posição medial no processo de desenvolvimento da competência de escrita e, por outro lado, a implementação do plano de intervenção

noutros contextos didáticos que considerem outros tipos e/ou géneros discursivos e outros anos de escolaridade. Em qualquer dos casos, a monitorização do processo didático construído de acordo com a orientação metodológica testada poderá contribuir de modo mais expressivo para a questão em torno da articulação entre a reflexão sobre a língua e a competência de escrita dos alunos nos ensinamentos básico e secundário.

### Referências

- Barbeiro, L. F. (2001) Profundidade do processo de escrita. *Educação e Comunicação* N° 5, <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf> (consultado em 10 de Novembro de 2008)
- Carvalho, José António Brandão (1997) O processo de escrita e as práticas de escrita. In L. Leite (org.) *Actas do III Encontro de Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Educação da Universidade do Minho.
- Carvalho, José António Brandão (1999) *O ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, José António Brandão (2001) A análise do processo de escrita e a definição de estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade de escrever. *Actas do XVI Encontro da APL*. Coimbra, pp. 147-158.
- Charaudeau, Patrick (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, Patrick & Dominique Maingueneau (2002) *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris.
- Duarte, Inês (1992) Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins *et al.* (orgs.) *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.
- Duarte, Inês (2008) *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.
- Fonseca, Fernanda Irene & Joaquim Fonseca (1990) *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina (1.ª edição: 1977).
- Fonseca, Joaquim (1988-89) Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica* 3 (4). Braga: Universidade do Minho, pp. 63-77.
- Hayes, John R. & Linda Flower (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4), pp. 365-387 (Dezembro 1981).
- Hudson, Richard (2001) Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in Schools* 17, pp. 1-6.
- Hudson, Richard (2004) Grammar for writing. In <ftp://ftp.phon.ucl.ac.uk/pub/Word-Grammar/g4w.pdf> (consultado em 13 de Setembro de 2008)
- Mason, Mary, Bob Mason & T. Quayle (1992) Illuminating English: how explicit language teaching improved public examination results in a comprehensive school. *Educational Studies* 18, pp. 341-353.
- Ministério da Educação (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Ensino Básico.

- Pereira, M. Luísa Álvares (2001) *Para uma didáctica textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Universidade de Aveiro: CIFOP–Profissionalização em Serviço.
- Roldão, Maria do Céu (2008) Que educação queremos para a infância? *Relatório do estudo “A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113. (disponível no sítio do Conselho Nacional de Educação).
- Ministério da Educação (2008) *TLEBS – Dicionário Terminológico*. In <http://tlebs.dgicd.min-edu.pt/>. DGICD/ME.
- Silvano, Purificação & Sónia Rodrigues (2008) A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. Comunicação apresentada no *Colóquio «Gramática: História, Teorias, Aplicações»*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos dias 22, 23 e 24 de Outubro de 2008.
- Sim-Sim, Inês; Inês Duarte & M.ª José Ferraz (1997) *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Wyse, D. (2001) Grammar for Writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies* 49, pp. 411-427.