

LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS EM PORTUGAL

Miguel Correia
Sandra Luna

1 ——— INTRODUÇÃO

Antes de mais, os investigadores das problemáticas inerentes à Didática devem adotar uma postura crítica relativamente aos distintos domínios e finalidades do ensino do Português como Língua Materna (PLM). Os estudos no âmbito da Linguística devem facultar aos professores conhecimentos seguros passíveis de moldar a sua prática profissional, fazendo-os questionar, assim, o objeto e os objetivos do ensino do Português, nomeadamente no atinente aos conteúdos gramaticais.

Por isso, parte-se do conceito de Linguística Pedagógica, cunhado por Hudson (2020), que explora o impacto da Educação na aquisição e na aprendizagem das línguas. A análise insere-se, também, no escopo da Pragmática Linguística, que, numa aceção lata, compreende a relação dos signos com os seus intérpretes (Macário 2018). Para realizar o enquadramento teórico desta

investigação, foram abordadas questões relativas aos manuais escolares, ao ensino do Português nos cursos de Formação Geral, científico-humanísticos, e ao domínio da gramática.

Neste contexto, é crucial compreender a história e evolução do ensino de Português em Portugal, assim como as transformações recentes que têm moldado este campo. Analisar a trajetória do ensino do Português permite identificar as principais mudanças, desafios enfrentados e oportunidades que se apresentam para o futuro, enquanto se explora a interseção entre a Linguística e a Didática no desenvolvimento do currículo do PLM.

Ao concluir o ensino obrigatório, os alunos em Portugal devem demonstrar um conjunto de competências essenciais que lhes permitam uma integração eficaz na sociedade contemporânea. Destaca-se a capacidade de comunicação eficiente em língua portuguesa, tanto oralmente quanto por escrito, a compreensão e interpretação de textos variados, e a habilidade de utilizar a linguagem de forma crítica e reflexiva. Além disso, espera-se que os alunos possuam uma consciência cultural e literária sólida, reconhecendo e apreciando a diversidade do património literário e linguístico (Martins *et al.* 2017).

Um marco significativo nesta evolução foi a introdução das *Aprendizagens Essenciais* em 2018 pelo Ministério da Educação. Este documento estabelece os conteúdos e competências fundamentais que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar. No contexto do ensino do Português, as aprendizagens essenciais enfatizam a importância da leitura crítica, da escrita criativa e argumentativa, e do domínio dos processos gramaticais e discursivos da língua, promovendo uma base comum de conhecimento que assegura equidade e qualidade no ensino (DGE, 2018).

Paralelamente, os manuais escolares de Português têm evoluído consideravelmente. Inicialmente centrados quase em exclusivo na gramática normativa e na literatura clássica, os manuais atuais refletem uma abordagem mais integrada e abrangente (Carmo, 2013). Estes novos recursos incluem textos contemporâneos e multimodais, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e contextualizada. Esta transformação responde à necessidade de preparar os alunos para os desafios comunicativos do século XXI, promovendo a literacia crítica e digital.

A introdução de recursos digitais e plataformas *on-line* tem também trazido transformação ao ensino de Português. Ferramentas como quadros interativos, livros digitais e plataformas educativas online, que com a Pandemia COVID-19, se destacaram

como suporte a cenários de ensino de emergência, oferecem agora novas oportunidades para a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais. Estas tecnologias permitem uma maior interatividade e envolvimento dos alunos, facilitando o acesso a uma vasta gama de recursos multimédia e promovendo metodologias de ensino ativas, mais dinâmicas e inclusivas (Scherer & Brito, 2020; Cruz, 2020; Cisco, 2021).

As mudanças não se restringem aos recursos e métodos de ensino, mas estendem-se também à formação dos professores. A formação inicial e contínua dos professores de Português tem passado por significativas transformações (Pintassilgo & Oliveira, 2013). Nos programas de formação inicial, a criação de cursos específicos de didática do Português, apoiados por conhecimentos de Linguística Pedagógica, tem garantido uma preparação mais sólida e especializada dos futuros docentes. Paralelamente, a formação contínua tem sido reforçada através de programas de desenvolvimento profissional que visam atualizar constantemente os conhecimentos e práticas pedagógicas dos professores, assegurando que estão equipados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Todavia, o ensino de Português enfrenta atualmente vários desafios significativos. A adaptação a variáveis como a desmaterialização dos manuais escolares requer uma flexibilidade e inovação constantes por parte dos professores. O combate ao abandono escolar continua a ser uma prioridade (Conselho Nacional de Educação, 2023), assim como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Colaço *et al.* 2022). Estes desafios exigem soluções criativas e um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e dos materiais que os apoiam.

Por outro lado, o futuro do ensino de Português apresenta várias oportunidades promissoras. A utilização crescente da tecnologia educativa pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando experiências de aprendizagem personalizadas. A promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa é outra oportunidade, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, tenham acesso a uma educação de qualidade (Colaço *et al.* 2022). Finalmente, a valorização da competência comunicativa, essencial para a vida pessoal e profissional dos alunos, pode ser reforçada, preparando-os melhor para os desafios do mundo moderno.

1 — ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 — RELATO DO DISCURSO E MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 11.º ANO

Assume-se como pertinente, no contexto do ensino-aprendizagem do PLM, a promoção dos conhecimentos gramaticais declarativos e dos conteúdos processuais associados aos usos escritos e orais da língua, o que é evidenciado, no currículo da disciplina, pela primazia atribuída aos itens relacionados com a classificação morfológica e a análise sintática (Silva 2016). Por isso, centramo-nos no discurso, que é o espaço onde várias vozes se conjugam na unidade global dominada pela correlação EU-TU (Fonseca, 1994). A Pedagogia dos Discursos não invalida, no entanto, o estudo das estruturas linguísticas, mas reclama a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto ou discurso (Silvano & Rodrigues, 2010).

As *Aprendizagens Essenciais* do 11.º ano (DGE, 2018) incluem o seguinte descritor relacionado com a Pragmática Linguística: “utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre)” (DGE, 2018: 10). Na verdade, a formação linguística dos professores de língua deve conter o equacionamento e resolução de problemas didáticos no atinente a este conteúdo. No ensino do PLM, parece privilegiar-se uma perspetiva redutora do ponto de vista do funcionamento da língua, tendo em conta que o relato do discurso não é perspetivado, sempre, a partir do funcionamento textual, intertextual ou discursivo (Duarte, 1999).

Segundo o *Dicionário Terminológico* (DT), os Discursos Direto e Indireto pertencem aos domínios da Pragmática e da Linguística Textual, uma vez que se ocupam da produção de enunciados por parte de um locutor, pressupondo a compreensão do interlocutor. Nas várias modalidades do discurso relatado, o locutor dá explicitamente a vez a outras vozes, enquanto as menciona e usa, o que configura um ato interativo de comunicação que exige dos interlocutores competência comunicativa, daí a importância de refletirmos sobre a sua pertinência na aprendizagem do Português (Duarte, 2001).

Importa destacar que as modalidades de reprodução do discurso no discurso (Discurso Direto, Discurso Direto Livre,

Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre), implicam a presença de um emissor-relator ou de um emissor-narrador que reproduza ou cite o discurso de um locutor. Veja-se as definições que constam do DT:

1. Discurso Direto: “modalidade de reprodução ou de citação do discurso de um emissor no discurso do mesmo ou de outro emissor (emissor-relator, emissor-narrador) (...) mantém inalteradas as formas deícticas da produção discursiva postulada como original (...) no discurso direto escrito, a reprodução, além de assinalada frequentemente por verbos dicendi (...) é marcada em geral por indicadores gráficos ou por operadores situacionais que delimitam e identificam os segmentos reproduzidos” (DT C.1.1.2);
2. Discurso Indireto: “modalidade de reprodução do discurso de um locutor no discurso do mesmo ou de outro locutor” (DT C.1.1.2);
3. Discurso Direto Livre: “tipo de discurso, característico do texto narrativo contemporâneo (...), no qual as palavras ou os pensamentos de uma personagem são reproduzidos como que imersos no discurso do narrador tal como aquela os formulou, sem que o narrador assinale com marcas formais (DT C.1.1.2);
4. Discurso Indireto Livre: “é geralmente assumido como forma de relato de discurso; em segundo lugar, porque, ao contrário do discurso indireto, e em aproximação ao discurso direto, é um discurso livre de subordinação. Esta ausência dos constrangimentos sintáticos da subordinação e, na maioria das vezes, de verbo de comunicação está implicada na caracterização e no funcionamento enunciativo do discurso indireto livre. (DT C.1.1.2).

Ademais, o discurso é interlocução e assenta na intermutabilidade dos papéis de locutor e alocutário (Fonseca 1994). Contudo, parece valorizar-se uma abordagem centrada na gramática de frase e desligada do contexto de enunciação. Esta visão mecanicista e taxonómica da gramática insere-se numa perspetiva estruturalista que, segundo Olave (2011), descarta os contextos de uso e as necessidades comunicativas dos falantes. Em acréscimo, estas práticas não favorecem a reflexão metalinguística (Olave, 2011). Por isso, o relato do discurso não pode ser encarado somente como um conteúdo a ensinar explicitamente nas aulas de PLM, mas deve também ser colocado ao serviço da compreensão textual, facilitando

o desenvolvimento da competência de leitura literária.

Esta abordagem pragmático-discursiva, como corrobora a tese de Duarte (1999), contraria a estrutura prototípica que subjaz aos exercícios de transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto com alterações mínimas ao nível da subordinação e ajustamentos de pessoas e tempos verbais, conforme se operacionaliza nas informações dos quadros informativos que integram a gramática dos manuais escolares.

Com efeito, os manuais desempenham um papel determinante na aprendizagem, treino e consolidação dos distintos temas gramaticais. No entanto, têm evidenciado o peso insignificante atribuído a este domínio nas últimas décadas, desde logo pela fraca representação da gramática nos exames de Português e devido à instabilidade terminológica a que o DT visou pôr termo (Assunção & Tender, 2023).

Neste sentido, os manuais de PLM são objetos semióticos que respondem a vetores contextuais e procuram transmitir os conteúdos científicos da disciplina de forma ajustada à formação sociodiscursiva dos alunos (Gouveia & Santos, 2022). De notar que, como já a se referiu a propósito do PLM, os manuais e outros materiais de apoio ao ensino-aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM) focalizam a transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto num processo que pode ser considerado assético e desligado do contexto enunciativo (Marques, 2015).

1.2 ————— CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE LINGUÍSTICA DE EXERCÍCIOS

Com base no exposto, torna-se pertinente entender o modo como o relato do discurso é integrado nos manuais escolares de Português do 11.º ano de escolaridade distribuídos em Portugal. Convém destacar, deste modo, os contributos da engenharia didática, que se ocupa em conceber tecnicamente as tarefas e ações dos estudantes para aprender, coordenar as intervenções dos docentes, auxiliar na elaboração de recursos didáticos e organizar, transformar e adaptar os saberes sobre a língua, assim como as práticas discursivas para o ensino-aprendizagem (Dolz, 2016). A reflexão sobre a configuração dos itens gramaticais traz implícita, igualmente, uma avaliação sobre o seu papel e influência na prática profissional dos professores de PLM e de PLNM.

Para além de antecipar as interações dos alunos, um exercício inovador deve fazer desaparecer gradualmente as ajudas externas, fornecer explicações dos conceitos, permitir ao estudante que passe pela atividade de linguagem, privilegiando as situações comunicativas, considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal e verificar se o conjunto dos procedimentos ordenados permite a transformação do comportamento (Dolz, 2016).

Na esteira dos pressupostos da engenharia didática, os enunciados cumprem o papel de mediar a atividade pedagógica. Estes são atos ilocutórios diretivos que têm com objetivo levar o aluno a produzir uma resposta. Tendo em conta a sua natureza linguístico-textual, deve assegurar-se a clareza das informações, a distinção entre dados e instruções e a dimensão equilibrada de cada conjunto e do produto final (Amor, 2019).

De notar, por fim, a importância da seleção dos verbos de comando, que auxiliam na definição das operações mentais necessárias para a adequação da resposta à instrução (Rodrigues *et al.* 2018). A leitura diagonal dos enunciados, com a atenção centrada nos verbos que os encabeçam, pode resultar em respostas desajustadas em relação à operação cognitiva, visto que nem sempre as ideias centrais que se associam à instrução expressam o que se procura que, em termos educacionais, elas signifiquem (Rodrigues *et al.* 2018).

Para além destes aspetos, os professores enfrentam, ainda, desafios significativos ao ensinar gramática, decorrentes de recursos adequados. Alguns manuais escolares podem não refletir as últimas abordagens pedagógicas, incluindo exemplos que muitas vezes são descontextualizados. Alguns professores têm menos acesso a material didático complementar, como livros de exercícios, jogos educativos e recursos multimédia, o que pode condicionar a diversificação das estratégias de ensino (Marinho & Bicalho, 2015). A limitação tecnológica nas escolas, como o acesso inadequado a computadores, internet e ferramentas digitais de ensino, agrava ainda mais esta situação, dificultando a implementação de metodologias inovadoras e interativas (Trindade, 2022).

Outro desafio central é a motivação dos alunos. Muitos consideram a gramática uma disciplina árida e desinteressante, o que reduz a sua motivação para aprender. A dificuldade em demonstrar a aplicação prática dos conhecimentos gramaticais na comunicação diária e em contextos reais contribui para esta perceção negativa. A predominância de métodos de ensino tradicionais, que se baseiam na exposição e repetição, não favorece

o envolvimento ativo dos alunos, tornando a aprendizagem menos dinâmica e também menos relevante para eles.

A complexidade dos conteúdos gramaticais apresenta, também, desafios significativos. Os conceitos gramaticais são frequentemente abstratos e difíceis de visualizar, o que torna a aprendizagem mais desafiadora para os alunos (Faria 2021). De recordar que a utilização de terminologia técnica complexa pode, por vezes, ser intimidante e dificultar a compreensão.

Para enfrentar estes desafios, é essencial adotar abordagens integradas que combinem o ensino gramatical com práticas de leitura e escrita, tornando a gramática mais contextualizada e relevante (Marinho & Bicalho 2015). Implementar metodologias ativas que envolvam os alunos de forma mais participativa, como projetos, debates e atividades lúdicas, para promover o envolvimento e a motivação dos estudantes.

A avaliação e o *feedback* também desempenham um papel vital na melhoria do ensino gramatical. Desenvolver métodos de avaliação que vão além da memorização de regras e que avaliem a aplicação prática dos conhecimentos gramaticais pode proporcionar uma compreensão funcional da gramática. Fornecer *feedback* detalhado e construtivo ajuda os alunos a entender os seus erros e a melhorar progressivamente, facilitando o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Neste sentido, utilizar exemplos e exercícios que reflitam situações comunicativas autênticas, bem como integrar o ensino gramatical com outras disciplinas e áreas do conhecimento, mostra a relevância da gramática em diversos contextos académicos e profissionais, promovendo uma aprendizagem mais holística e integrada.

1.3 ————— MATERIAL E MÉTODOS

Considerando a diversidade de manuais escolares de Português que foram avaliados, certificados e adotados em Portugal nos últimos anos, tornou-se necessário proceder à seleção dos livros a analisar neste caso específico, construindo uma amostra seletiva. Ao colocar em confronto três manuais recentes de PLM do 11.º ano, pretende-se estudá-los numa perspetiva descritiva e explicativa, adotando-se as orientações da análise de conteúdo propostas por Bardin (2004).

Com a implementação das Aprendizagens Essenciais (DGE 2018) foram adotados novos manuais de Português para os

cursos científico-humanísticos da Formação Geral no ano letivo de 2023/2024, especificamente para o 11.º ano. A adoção dos manuais de PLM para o 11.º ano nos cursos profissionais entrará em vigor no ano letivo de 2024/2025, pelo que não foram contemplados neste estudo. As edições escolhidas para análise tiveram em conta os suportes textuais relevantes para a abordagem do descritor a analisar. Assim, as edições utilizadas foram:

- a. MEO1 – Marca a Página 11, Português, 11.º ano de escolaridade (Porto Editora);
- b. MEO2 – P@ginas 11, Português, 11.º ano de escolaridade (Areal Editores);
- c. MEO3 – Letras em dia 11, Português, 11.º ano de escolaridade (Porto Editora).

Realiza-se um levantamento dos itens sobre o conteúdo “modalidade de reprodução do discurso no discurso” situados no corpo dos manuais e nas secções sobre “Gramática”. A análise interpretativa tem como principal objetivo compreender o papéis desempenhados pelos itens na fixação dos saberes gramaticais da aula de PLM. A apreciação dos itens é efetuada a partir de uma grelha que inclui critérios adaptados a partir de Hurst e Russo (2020) e utiliza, para a classificação, uma escala Likert de 5 pontos. As componentes de análise, para além de considerarem a correção científica, incidem no modelo pedagógico, na clareza dos enunciados, na conformidade com as orientações curriculares vigentes, no uso dos verbos de comando e nas operações cognitivas acionadas, conforme a taxonomia de Bloom (Anderson et al. 2001).

2 ————— APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se, na Tabela 1, a grelha de apreciação dos itens gramaticais dos manuais escolares selecionados sobre o descritor das Aprendizagens Essenciais “utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre)” (DGE, 2018: 10). Segue-se um comentário descritivo e explicativo.

CRITÉRIOS DE APRECIACÃO		ME01	ME02	ME03
GRAMÁTICA	a. Os itens têm precisão terminológica?	4	4	4
	b. Os itens ativam diferentes operações cognitivas (reconhecer, identificar, classificar, substituir, transformar, aplicar, avaliar e criar)?	2	3	2
	c. Os itens são introduzidos por distintos verbos de comando?	3	4	2
	d. As instruções dos itens são claras?	4	3	4
	e. Os itens são apresentados tendo em conta um grau de complexidade crescente?	2	4	2
	f. Os itens são introduzidos a partir de suportes textuais?	4	4	4
	g. Os itens estão relacionados com o tema da unidade/secção do manual?	5	5	5
	h. Os itens contêm situações de uso da língua?	2	2	2
	i. Os itens fomentam o treino do oral (compreensão e produção)?	1	1	1
	j. Os itens permitem o treino da competência de escrita?	2	3	2
	k. Os itens estão elaborados em conformidade com os objetivos das <i>Aprendizagens Essenciais</i> (2018)?	5	5	5
	l. Os itens são formulados segundo diferentes tipologias: seleção (escolha múltipla, completamento, associação, verdadeiro e falso) ou construção (completamento e resposta restrita)?	2	3	2
	m. A abordagem do manual é indutiva, sendo formulada a partir de tabelas com regras gramaticais?	5	5	4
	n. A abordagem do manual é dedutiva, sendo formulada a partir de tarefas ou atividades prévias?	2	3	3
	o. Os itens adotam uma lógica oficial?	2	2	2
TOTAL		44	51	44

Tabela 1 – Grelha de apreciação dos itens gramaticais dos manuais escolares do 11.º ano sobre modalidades de reprodução do discurso

Pontuação: 5 – *muito frequentemente*; 4 – *frequentemente*; 3 – *ocasionalmente*; 2 – *raramente*; 1 – *nunca*

Ao analisar as atividades propostas nos três manuais escolares de Português sobre relato do discurso, o que se constata, sem encontrar a adoção explícita de uma metodologia de ensino, é que os autores procuram, de um modo global, colocar em prática o método do “ensino integrado da gramática” (Silva 2016: 143).

Neste sentido, a aprendizagem gramatical é tendencialmente apoiada nas restantes competências curriculares, em particular na leitura e escrita. Veja-se que, num dos itens do MEO1, que exige algum grau de problematização e compreensão crítica, o discurso indireto livre é colocado ao serviço da promoção da competência literária:

- (1) “Explica o efeito expressivo do discurso indireto livre nas linhas 15 a 17” (MEO1: 255-256)

No entanto, o discurso relatado é introduzido, neste manual escolar, através de um quadro informativo. Estas tabelas associadas aos exercícios de gramática têm como função, nos livros que integram o corpus, de apresentar novos conteúdos, constituindo secções autónomas do manual principal de Português. Estas intitulam-se: “Toma nota” (MEO1); “Informação” (MEO2), e “Aprender” (MEO3), respetivamente.

No MEO1, a secção “Toma nota” serve para expor informações gerais sobre o discurso relatado que são articulados com segmentos textuais retirados da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós. A perspetiva sobre este tópico é estritamente sintática, não existindo referência aos valores e efeitos do Discurso Direto, como, por exemplo, o de dramatizar o relato (Duarte, 1999). Segue-se a fase de verificação dos conhecimentos declarativos dos alunos (etapa “verifica”), que se materializa no treino das regras através de exercícios iniciados pelo verbo de comando “identifica”, como o que se reproduz abaixo:

- (2) “Identifica, no enunciado, três modalidades de reprodução do discurso.” (MEO1: 242)

Este procedimento é replicado no MEO2 através de exercícios centrados na aplicação do saber gramatical adquirido através da exposição das regras num quadro informativo que sintetiza as marcas específicas do Discurso Indireto Livre.

A ativação de conhecimentos prévios sobre o Discurso Direto e o Discurso Indireto circunscreve-se à apresentação de exemplos retirados de *Os Maias*. Na secção de gramática, os itens 3) e 4) encontram-se isolados das atividades de análise e produção,

promovendo o reconhecimento, a partir de segmentos textuais apresentados isoladamente numa tabela, das modalidades de reprodução do discurso. Destarte, sem fornecer o excerto completo, o MEO3 solicita, aos alunos, operações de identificação relativas ao Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre.

- (3) "Associa número a letras (textos A e B) para distinguíres o relato do discurso." (ME02: 279)
- (4) "Associa números a letras." (ME02: 281)

Apesar de as atividades sobre gramática se encontrarem ligadas a segmentos textuais, estas centram-se, sobretudo, na avaliação do conhecimento declarativo dos alunos, combinando operações de diferente complexidade. Deste modo, parece privilegiar-se uma perspetiva tradicional do ensino-aprendizagem da gramática assente na exposição de regras e exemplos, à qual se segue a fase de aplicação (Silva, 2016). Segundo Dolz (2016), ao contrário dos pressupostos vygotskianos, esta abordagem didática focaliza-se na automatização por repetição e na aprendizagem por tentativas. Ou seja, os exercícios de aplicação apresentam uma regra de funcionamento da língua e, seguidamente, incentivam ao treino através de um conjunto sequencial de atividades.

A presença de coordenação copulativa e de outros verbos de comando acrescenta uma ou duas operações mentais aos itens, conforme os exemplos 5, 6, 7 e 8 (itálicos nossos). Surgem também segmentos textuais que veiculam pistas sobre o modo como os alunos devem responder, neste caso a partir da consideração das indicações incluídas no enunciado instrucional: "a partir do excerto abaixo", "a partir deste excerto".

O uso, nos vários itens, do verbo de comando "explicitar" valida operações cognitivas de identificação. Espera-se que os estudantes reproduzam, a partir da leitura da secção informativa, as marcas específicas da modalidade de discurso relatado (5 e 8) e o valor expressivo dos advérbios "agora" e "não" (6 e 7).

- (5) "Atenta no seguinte excerto, *indica* a modalidade de discurso presente e explicita as suas marcas específicas." (ME02: 279)
- (6) "A partir do excerto abaixo, *indica* as modalidades de discurso presentes e explicita o valor expressivo do advérbio «agora»." (ME02: 279)
- (7) "A partir deste excerto, *analisa* as modalidades do discurso

presentes e explicita o valor expressivo do advérbio «não»." (ME02: 281)

- (8) "*Atenta* no excerto selecionado, *indica* a modalidade do discurso presente e *explicita* as suas marcas específicas: "Habitavam ordinariamente Paris, não é verdade? Sim, viviam em Paris no inverno, no Parque Monceaux; de verão iam para a quinta da *Turenne*, ao pé mesmo de Tours, onde ficavam até ao começo da caça; e iam sempre passar um mês a Dieppe. Pelo menos fora assim, nos últimos três anos, desde que ela estava com *madame* (cap. IX: 263)." (ME02: 281)

No ME03, apresentam-se, na secção "Aprender", exemplos do capítulo III de *Os Maias*. Ao contrário dos restantes manuais, há referências explícitas a alguns verbos introdutores do relato e aos seus efeitos expressivos. Os autores realizam, também, a generalização de conclusões a partir da explicação das marcas linguísticas presentes em segmentos textuais. Apesar disso, na esteira de Duarte (1999), a transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto é reduzida a um conjunto de regras morfossintáticas relativas às referências espaciais, temporais e espaciais, à substituição das marcas de 1.^a ou 2.^a pessoa pelas da 3.^a pessoa e à alteração dos tempos e modos verbais (ME03: 240). Os exercícios de aplicação consistem, à semelhança do que já se referiu, na identificação das modalidades de reprodução do discurso presentes nos excertos.

Não se verificam, no *corpus*, operações de produção oral associadas à explicitação dos conhecimentos sobre as modalidades de reprodução do discurso. Parece valorizar-se o treino de estratégias para a memorização de um conhecimento que constitui o objeto e objetivo das aulas de PLM em que o aluno é raramente convocado para o processo de descoberta e de construção ativa do conhecimento. Este seria o primeiro passo para os estudantes fazerem a comparação de dados, a dedução de regras (ou exceções) e o reconhecimento das regularidades da língua. Promove-se, desta forma, um reconhecimento básico que exclui as operações de explicitação metalinguística.

As operações mentais dominantes nos itens do *corpus* são as de reconhecimento, identificação e classificação, que são maioritariamente encabeçadas pelos verbos de comando "indica", "identifica" e "associa". As operações de substituição, transformação e aplicação são residuais, registando uma ocorrência nos ME01 e ME02 e duas ocorrências no ME03. As instruções são iniciadas pelos

verbos “transforma”, “explica”, “explicita” e “analisa”, que apontam para um grau de complexidade maior.

O ênfase concedido, nos manuais escolares analisados, às operações de reconhecimento, identificação e classificação revela-se semelhante à configuração dos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática que, por serem uma componente nuclear das provas de avaliação externa, se centram em processos como o do reconhecimento, identificação e classificação de elementos (Rodrigues et al. 2022). Por se tratar de um conteúdo no âmbito da Pragmática Linguística trabalhado no Ensino Secundário, esperar-se-ia um enfoque comunicativo e a utilização de situações de uso da língua em funcionamento. Não se registam, por fim, operações de síntese, em que os alunos têm de criar ou avaliar enunciados recorrendo às modalidades do discurso relatado.

3 ————— CONCLUSÃO

Os dados coligidos consolidam a ideia inicial de que as modalidades de reprodução do discurso são abordadas numa perspetiva tradicional que, pese embora seja articulada com os suportes textuais, privilegia a apresentação de quadros informativos sintetizadores das regras gramaticais. Confrontando os diferentes espaços em que estes conteúdos ocorrem nos manuais analisados, constata-se, tal como afirma Silva (2016) que, com vantagem para a fixação dos conhecimentos declarativos dos alunos, existe uma multiplicidade de itens de verificação e revisão. Todavia, os itens gramaticais encontram-se isolados de situações de uso da língua e de atividades de análise e produção oral, servindo para validar operações de reconhecimento, identificação e classificação.

De facto, isto gera uma falsa perceção do ensino de gramática como verificação de conhecimentos linguísticos – muitas vezes intuitivos – a partir de conceitos e correções, ou seja, um ensino focado na estrutura e desvinculado do uso, como refere Olave (2011). Assim, a par dos escassos itens dedicados à observação e manipulação de dados linguísticos, torna-se impreterível introduzir novas abordagens de ensino-aprendizagem do discurso relatado assentes numa lógica construtivista.

A integração de abordagens comunicativas e integradas pode oferecer uma solução para superar essas limitações. Estas metodologias promovem o uso da língua em contextos reais e significativos, valorizando a interação e a prática oral e escrita. A título de exemplo, atividades como debates, simulações de situações do quotidiano e projetos colaborativos incentivam os alunos a aplicar os seus conhecimentos de forma funcional.

Ademais, a incorporação de recursos tecnológicos no ensino de Português, como plataformas digitais, aplicações educacionais e recursos multimédia, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da gramática. Estas ferramentas oferecem oportunidades para uma aprendizagem mais interativa, personalizada e inclusiva, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais ativa. A formação contínua dos professores é igualmente crucial, assegurando que estão equipados para integrar eficazmente estas tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, a avaliação e o *feedback* desempenham um papel vital na melhoria do ensino da gramática. São necessários métodos de avaliação que vão além da memorização de regras e que avaliem a aplicação prática dos conhecimentos gramaticais e que possam, dessa forma, proporcionar uma compreensão funcional da gramática.

Finalmente, a contextualização dos conhecimentos gramaticais em situações comunicativas autênticas é essencial para uma aprendizagem eficaz. Integrar o ensino gramatical com outras disciplinas e áreas do conhecimento, utilizando exemplos e exercícios que reflitam contextos reais, mostra a relevância da gramática em diversos contextos académicos e profissionais, promovendo uma aprendizagem mais integrada.

Em suma, a análise dos manuais escolares revela uma abordagem predominantemente tradicional ao ensino da gramática, que, embora eficaz na fixação de conhecimentos declarativos, pode beneficiar significativamente da integração de metodologias mais comunicativas e tecnológicas. Ao adotar uma abordagem integrada, que valorize tanto os conhecimentos gramaticais quanto as competências comunicativas, é possível proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica, relevante e motivadora para os alunos, preparando-os melhor para os desafios do século XXI.

Este estudo analisou a abordagem dos conteúdos gramaticais em três manuais de PLM adotados recentemente para o 11.º ano dos cursos científico-humanísticos. No entanto, é pertinente realizar estudos futuros sobre a gramática nos manuais PLM do Ensino

Profissional. Com a implementação iminente dos novos manuais para o 11.º ano nos cursos profissionais, futuras investigações poderão fornecer informações importantes sobre a adequação e eficácia destes novos recursos pedagógicos, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Assim, o ensino de língua, linguística e livros didáticos em Portugal deve continuar a evoluir, integrando novas metodologias e tecnologias, de modo a promover uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz. Este processo não só enriquece o ensino e a aprendizagem do Português, mas também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais que capacitam os alunos a navegar com sucesso no mundo contemporâneo, reforçando a importância da interseção entre Didática e Linguística no contexto educativo português.

AGRADECIMENTOS

O autor Miguel Correia agradece à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de investigação com a Ref.^a UI/BD/154480/2022, que foi fundamental para a realização deste trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

A autora Sandra Luna, colaboradora na produção de materiais didáticos e multimédia para a Editora Areal, declara que, embora um dos manuais analisados neste estudo seja da referida editora, não teve qualquer envolvimento no desenvolvimento desse projeto específico.

1 A amplitude de sentidos que o verbo de comando “explicitar” alberga traduz-se em enunciados ambíguos, desde logo pela diversidade de significações que os mesmos adquirem em função da natureza semântica do Sujeito e do Objeto Direto (Amor 2019). Isto resulta numa discrepância entre o nível cognitivo pretendido e a formulação

do item, o que se pode traduzir, em alguns enunciados, num afastamento em relação ao significado etimológico do verbo. avaliação, análise ou compreensão, requerendo a justificação de uma posição, o estabelecimento da ligação entre ideias ou a explicação de conceitos (cf. Anderson et al. 2001).

—REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2019). Avaliação e textualidade — contributos para a elaboração de dispositivos de construção e análise de instrumentos de avaliação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 1-12. doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a1.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (1.ª ed). Pearson.
- Assunção, C., & Tender, M. (2023). O manual escolar e o ensino da gramática: algumas considerações e conclusões a partir de um “caso”, *Confluência*, 32, n. especial, 305-339. https://doi.org/10.18364/rc.2023nEspecial.1398.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed). Edições 70.
- Carmo, C. I. do. (2013). Como os manuais de Português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias - Quociente de Inteligência*, 74, 8-12.
- Cisco. (2021). *O impacto da transformação digital no ensino*. Cisco Blogs. gblogs.cisco.com.
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE. http://www.cnedu.pt.
- Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Santos Silva, P., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Cruz, R., Sousa, I., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2023). *Marca a página – Português – 11.º ano*. Porto Editora.
- Cruz, S. de S. (2020). *Tecnologias no Ensino da Língua Portuguesa: o Letramento Digital*. Centro Universitário Internacional Uninter. https://repositorio.uninter.com.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o.
- DGE (s/d). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127.
- Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1), 237-260. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541
- Duarte, I. M. (1999). *O relato de discurso na ficção narrativa: contributos para a análise da construção polifónica de "Os Maias" de Eça de Queirós* (Tese de Doutoramento, FLUP). Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/13686.
- Duarte, I. M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios do

- discurso relatado. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo, *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 125-134). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Faria, R., (2021) O ensino da gramática: paradigmas e desafios, *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 44-58. <https://doi.org/10.25757/invepv11i1.236>.
- Fonseca, F. I. (1996). Deixis e pragmática linguística. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia (orgs.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Ed. Caminho.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto Editora.
- Gouveia, C., & Santos, J. (2022). Texto e contexto: que relações? In P. Silva, L. Barbeiro, F. Caels, C. Gouveia, J. Santos, C. Marques., & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 13-50). Grácio Editor.
- Hudson, R. (2020). Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 1(1), 8–33. <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hu>.
- Hurst, N., & Russo, I. (2020). Check it, choose it, use it! Using a checklist to facilitate analysis and selection of new coursebooks. *The APPI e-Journal*, Year 2(17), 10-14.
- Macário, A. C. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marinho, J. H. C., & Bicalho, D. C. (2015). Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa. *Educação em Foco*, 19(27), 179. <https://doi.org/10.24934/eefv18i26507>.
- Marques, M. A. (2015). O Discurso Direto em interações orais coloquiais. In M. A. Marques & X. M. Sánchez Rei (orgs): *Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português (monografia)* (pp. 89-109). Universidade da Corunha.
- Martins, G. d'O., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carlín, J. L., Silva, L. M. U., Guerreiro Alves da Encarnação, M., Costa Horta, M. J. d. V., Soares Calçada, M. T. C., Vieira Nery, R. F., & Valente Rodrigues, S. M. C. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Olave, G. (2011). La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria. *Encuentros*, 9(2), 37-49.
- Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2023). *Página@s 11 – Português – 11.º Ano*. Areal Editores.
- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24-40.
- Rodrigues, S. V., & Duarte, I. M. (2022). Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico, *Tejuelo*, 35(2), 137-172. <https://doi.org/10.17398/1988-843035.2.137>.
- Rodrigues, S. V.; Duarte, I. M.; & Silvano, P. (2018). O verbo explicar em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos. In J. Veloso, J. Guimarães. P. Silvano, & R. Sousa Silva (orgs.): *A linguística em diálogo: volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 361-393). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/119704>
- Scherer, S., & Brito, G. da S. (2020). Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. *Educar em Revista*, 36, e76252. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-406076252>.
- Silva, A. C. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica*, 30(1), 83-112. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/53291>.

- Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. (2023). *Letras em dia – Português – 11.º Ano*. Porto Editora.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (org.): *Gramática, História, Teorias e Aplicações* (pp. 275-286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Trindade, S. M. G. D. C. (2022). *Tecnologias e competências digitais na educação portuguesa: história da sua integração nas práticas pedagógicas desde o início do século XX* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade de Coimbra.