

A GRAMÁTICA DOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 7.º ANO: VERBOS OPERATÓRIOS E TAREFAS

Miguel Batista Miranda Correia¹

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo

Este estudo, no âmbito da Linguística Pedagógica, tem como objeto de análise itens gramaticais do projeto de Português *Entre Palavras*, do 7.º ano, que integra o manual escolar e o caderno de atividades. O referencial teórico assenta na vertente gramatical contemplada nos manuais escolares, nos testes de avaliação sumativa do Ensino Básico e nas provas de avaliação externa, sendo motivado pela seguinte questão de partida: de que forma os verbos de comando dos itens sobre morfologia presentes em manuais escolares de Português do 7.º ano manifestam a complexidade das operações cognitivas a realizar pelos alunos? Reuniu-se um *corpus* com cem itens de morfologia e, através de uma abordagem interpretativa, utilizou-se três procedimentos de análise dos resultados: i) identificação dos verbos de comando presentes nas tarefas e das operações cognitivas; ii) análise dos conteúdos gramaticais associados aos verbos; iii) inventário das principais propriedades sintáticas dos enunciados que contêm estruturas alternativas. Os dados obtidos demonstram que as tarefas dos enunciados validam um conjunto muito restrito de operações, o que se associa a dois verbos operatórios com elevada frequência de uso – “indicar” e “identificar” –, dominantes no

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2794-3087> ; Email: mmcorreia@letras.up.pt

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Linguagem da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e foi apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) e pelo CLUP – Centro de Linguística da Universidade do Porto através da bolsa com a Ref.ª UI/BD/154480/2022.

corpus. Estes ativam operações referentes à identificação, classificação e reprodução do conhecimento gramatical em lugar da síntese e aplicação a situações novas.

Palavras-chave: Linguística Pedagógica; gramática; morfologia; manuais escolares; Ensino Básico; verbos operatórios; operações cognitivas.

Abstract

This study, within the scope of Pedagogical Linguistics, aims to analyze grammatical items from the Portuguese manual *Entre Palavras* project, from the 7th year, which is part of the school course book manual and the activity notebook. The theoretical framework is based on the grammatical aspect contemplated in school manuals, in the summative assessment tests of Basic Education, and in external assessment tests, being motivated by the following question: how are the command verbs of the items on morphology present in school manuals of 7th grade Portuguese show the complexity of the cognitive operations to be carried out by the students? A corpus with one hundred morphology items was gathered and, through an interpretative approach, three procedures were used to analyze the results: i) identification of the operative verbs present in the tasks and cognitive operations; ii) analysis of grammatical contents associated with verbs; iii) inventory of the main syntactic properties of utterances that contain alternative structures. The data obtained demonstrate that the tasks of the statements validate a very restricted set of operations, which is associated with two verbs with a high frequency of use – “indicate” and “identify” –, which are dominant in the corpus. These activate operations related to the identification, classification, and reproduction of grammatical knowledge rather than synthesis and application to new situations.

Keywords: Pedagogical Linguistics; grammar; morphology; school course books; Basic Education; operative verbs; cognitive operations.

1. Introdução

Nesta investigação, conscientes de que a Linguística corresponde ao estudo da linguagem e das línguas naturais, sendo influenciada, entre outros aspetos, pela educação, partiu-se do conceito de Linguística Pedagógica proposto por Hudson (2020).

O estudo visa compreender a relação entre o uso dos verbos de comando, em itens de morfologia de manuais escolares de Português do 7.º ano, e as operações cognitivas acionadas pelos mesmos, contribuindo para a reflexão sobre a elaboração dos enunciados instrucionais, tendo em conta que o professor se constrói através do conhecimento (meta)linguístico, saber pedagógico e atualização permanente (Lopes & Morgado, 2020).

Os manuais escolares configuram um repositório de conhecimentos ao nível dos textos, atividades, metodologias e estratégias de avaliação, servindo de base à planificação das aulas e ocupando parte substancial do trabalho dos alunos (Silva, 2017).

Os projetos produzidos para a disciplina de Português são acompanhados de textos “satélite” – cadernos de apoio e de exercícios suplementares, dossiês do professor, fichas de avaliação, entre outros – que funcionam como enquadreadores ou complementares relativamente ao manual principal, núcleo de um *corpus* textual vasto (Castro, 1999).

O manual incorpora saberes e práticas, modelos e entendimentos. Nos questionários, verifica-se a função reguladora apontada por Maria de Lourdes Dionísio (2000). A resposta dos alunos é balizada pela necessidade de produzir prova de conhecimento acerca do que é mencionado na pergunta (Rodrigues, 2019). Nestes itens, considerando a sua vertente linguístico-textual (Amor, 2019), são usados quadros taxonómicos que esquematizam, através de termos operacionais, operações com complexidade variável. A taxonomia de Bloom, quadro teórico de categorização de objetivos, utiliza verbos operatórios na elaboração dos itens, fazendo-os corresponder a níveis cognitivos (Anderson et al., 2014).

Entre 2004 e 2019, algumas investigações no âmbito da didática da gramática incidiram na análise dos itens que compõem os testes de avaliação do Ensino Básico e nos exames nacionais do 9.º ano (Rei, 2004; Silva & Sousa, 2009; Rio-Torto, 2011; Silva & Silva, 2011; Tapadas, 2016; Silva, 2017; Rodrigues et al., 2018; Rodrigues & Duarte, 2022), assim como no conhecimento gramatical que é objeto de testagem das provas de avaliação externa realizadas à saída da escolaridade obrigatória (Rodrigues, 2019).

Estes estudos destacam como cerne preferencial da avaliação das aprendizagens gramaticais a sintaxe e a morfologia, sendo que, no atinente às operações cognitivas mobilizadas, predomina o reconhecimento e identificação de unidades linguísticas.

Por isso, segundo Carina Carmo (2013), delega-se ao aluno a paráfrase, a identificação e a classificação, ao nível do imediatamente perceptível. Para os autores dos manuais ficam os atos cognitivos que a escola valoriza mais – as inferências, os juízos de valor, a justificação e a decodificação –, patentes nos enquadramentos discursivos (Dionísio, 2000). Parece, ainda, privilegiar-se a reconstituição da informação em lugar do almejado raciocínio inferencial.

Com efeito, os estudos amostrais atestam dificuldades crescentes quando se aumenta o nível de complexidade das tarefas a realizar nas provas de avaliação externa, nomeadamente quando intervêm operações de nível superior ou processos não rotineiros que impliquem raciocinar, criar, analisar, sintetizar, avaliar, inferir, criticar ou resolver (IAVE, 2021a).

Os desempenhos dos alunos nas provas de aferição do 5.º e do 8.º anos revelam, neste sentido, fragilidades em “mobilizar critérios semânticos, morfológicos ou sintáticos para classificar palavras em contexto frásico” (IAVE, 2021b, p. 23).

No que aos manuais escolares dos Ensinos Básico e Secundário diz respeito, os dados apontam para a prevalência, nos itens, das operações de reconhecimento ou reprodução do saber gramatical em oposição à sua explicitação (Silva, 2017).

Tem sido desenvolvida, paralelamente, investigação sobre a configuração gramatical dos manuais escolares de Português (Silva, 2008), com estudos de caso sobre o 7.º (Silva, 2017) e o 9.º ano (Silva, 2016). Este investigador (2017) refere que o desenho atual do manual de Português favorece um ensino integrado dos conteúdos gramaticais.

Todavia, o conhecimento explícito da língua que consta dos cadernos de atividades, do qual não se dispõe estudos extensos, permite analisar as conceções curriculares das aprendizagens gramaticais, dado que os docentes apoiam, muitas vezes, as suas aulas e estratégias de avaliação pedagógica nos recursos “satélite” que integram a panóplia de materiais didáticos facultados pelas editoras (Teixeira et al., 2010). Estes recursos têm um papel preponderante na construção de representações mentais coerentes dentro de enquadramentos concetuais dos tópicos a aprender pelos estudantes (Costa-Pereira, 2020).

Concorda-se com Costa (2000) quando afirma que uma das principais competências dos alunos deve passar pela transformação da informação em conhecimento. Contudo, os testes de “papel e lápis” não fornecem dados seguros sobre metacognição, ou seja, o modo como os estudantes processam a informação ou as emoções envolvidas neste processo, que o autor designa de *cognitive mapping* (*idem*, p. 287).

Segundo Baron e Kallick (2000), é difícil avaliar separadamente os níveis do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom, pelo que é importante observar outras ferramentas de recolha de dados quando se procura descrever, com rigor, estas operações. Por isso, considera-se, também, os conceitos plasmados no glossário da terminologia do domínio cognitivo de Costa e Presseisen (2000).

No que concerne ao tópico gramatical selecionado, a justificação para o estudo da morfologia nos manuais de Português 7.º ano reside no facto de temas como as classes de palavras percorrerem transversalmente o Ensino Básico, oferecendo a possibilidade de uma

abordagem de outros temas, como a formação de plurais de nomes e adjetivos, a identificação e concordância em género e a conjugação verbal (Brito et al., 2019).

De igual modo, é pertinente analisar a configuração destes recursos, dado que, por vezes, como nota Costa (2008), são apresentadas fichas ou tabelas em que se expõe toda a informação possível sobre todos os processos morfológicos, o que pode ser útil para sistematizar informação, mas que não favorece a construção ativa do conhecimento.

No âmbito da morfologia, a identificação das classes e subclasses de palavras integra as *Aprendizagens Essenciais* do 6.º ano, não sendo, por isso, um conteúdo gramatical novo para os alunos. Conquanto, a noção de “classe de palavras” não é consensual. Nos documentos reguladores do ensino do Português, a definição de uma classe de palavras, como a do *verbo*, não é feita exclusivamente por referência a uma única área gramatical, mas a várias.

O *Dicionário Terminológico* enquadra o verbo como “palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que flexiona em tempo, modo, pessoa e número, e que constitui o elemento principal do grupo verbal” (DT, B. 3.1). A definição mobiliza critérios morfológicos e sintáticos, mas também podem ser invocados critérios fonológicos, semânticos e pragmáticos-textuais (Brito et al., 2019).

Por fim, utilizamos, como referencial teórico, investigações que estabelecem a ponte entre a Pedagogia e a Linguística, apontando caminhos inovadores no âmbito da didática da gramática. Neste seguimento, os trabalhos de Costa (2010) e de Batalha (2017) entendem o ensino gramatical como processo de explicitação do conhecimento linguístico dos estudantes, o que implica distintos graus de consciência até patamares superiores, do conhecimento reflexivo e metalinguístico.

Nesta ótica, a gramática desempenha um papel nuclear na promoção das áreas de conhecimento linguístico mais tardio e mais permeáveis ao ensino formal (Costa & Batalha, 2019). Em relação ao conhecimento morfológico, os resultados de outra investigação de

Batalha e Costa (2020) reiteram o que Costa concluiu em 2008, isto é, “uma grande incapacidade [por parte dos estudantes] de identificar formas verbais de acordo com a sua descrição morfológica, revelando desconhecimento dos paradigmas flexionais, sobretudo nos tempos do conjuntivo” (Costa, 2008, p. 153).

No que respeita às pontes entre gramática e leitura, Costa (2010) estudou o conhecimento de adversativas e concessivas e a escrita de textos de opinião, enquanto que Batalha (2017) concluiu que a capacidade dos alunos para compreender dependências referenciais anafóricas, a partir de tarefas de consciencialização linguística, pode registar uma evolução favorável quando relacionada com tarefas de compreensão global de leitura.

O estudo empírico tem como ponto de partida a questão: de que forma os verbos de comando dos itens sobre morfologia presentes em manuais escolares de Português do 7.º ano manifestam a complexidade das operações cognitivas a realizar pelos alunos? Para o desenho da investigação, foi necessário proceder à definição de dois objetivos específicos:

1. identificar os verbos de comando presentes nos enunciados do *corpus* e as operações cognitivas que os mesmos ativam;
2. determinar o conhecimento explícito da língua, no subdomínio da morfologia, que é objeto dos enunciados do *corpus*.

2. Material e métodos

O *corpus* reuniu 100 itens no âmbito da gramática (morfologia) presentes nos manuais do projeto editorial *Entre Palavras 7.º Ano* (M1 – caderno de atividades; M2 – manual principal), da autoria de Vilas-Boas e Vieira (2018). Os itens pertencem a tipologias distintas: seleção (escolha múltipla, completamento, associação, verdadeiro e falso) e construção (completamento e resposta restrita), respetivamente, conforme Neves e Ferreira (2015).

O caderno de atividades é dedicado, na íntegra, à Gramática, seguindo um “percurso de dificuldade crescente”, associado a cores distintas, que visa facilitar a compreensão e a memorização dos conteúdos (Vilas-Boas & Vieira, 2011, p. 1). A seleção dos itens sobre morfologia fez-se mediante o Índice, tendo sido selecionados os seguintes temas gramaticais: formação de palavras (derivação e composição) e classes de palavras (nome, adjetivo, verbo, advérbio, determinante, pronome, quantificador, preposição, interjeição e conjunção).

O manual principal alberga distintas secções correspondentes aos domínios curriculares plasmados no documento das *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), a saber: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Relativamente ao último domínio, as secções situam-se no final das atividades de leitura e análise textual. Estes incluem itens de ativação de conhecimentos prévios, na subsecção “Recorda”, e outro momento dedicado à introdução de novos conteúdos: “Aprende mais”. Selecionou-se apenas os itens relacionados com os conteúdos gramaticais supramencionados.

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem mista, que combina ferramentas quantitativas e qualitativas. Observou-se o tipo e a frequência das operações requeridas nas tarefas com recurso aos seguintes procedimentos: a) identificação dos verbos de comando em cada enunciado e das operações cognitivas; b) análise dos conteúdos sobre morfologia associados aos verbos; c) análise dos enunciados que apresentam uma estrutura sintática alternativa ao verbo operatório seguido do objeto direto. Em a), isolou-se os verbos de comando, concernentes à instrução da tarefa, das recomendações, sistematizadas em c), que enquadram o procedimento de resposta dos estudantes (Rodrigues et al., 2018).

Para determinar as operações cognitivas (relembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar, criar) e respetivas atividades discursivas (identificação, ativação, interpretação, exemplificação, classificação, comparação, explicação, implementação, etc.), geradas pelos

enunciados instrucionais, utilizou-se a taxonomia de Bloom e o glossário da terminologia cognitiva de Costa e Presseisen (2000).

Substituiu-se a expressão “faz corresponder” pelo verbo de comando “associa”, que indica, por outras palavras, a tarefa principal a realizar pelo aluno. Os enunciados análogos aos destacados nos exemplos não foram considerados na contagem dos verbos de comando, dado que correspondem a procedimentos preparatórios que são condição necessária para a execução das atividades (Rodrigues & Duarte, 2022). Estes direcionam a atenção dos alunos para um lexema mencionado no texto (A), segmento textual (B) ou exemplo que serve de tronco à estrutura do item (C) (itálicos nossos).

Exemplo A – item do manual principal (M2)

Considera a palavra pinheiro.

Identifica o radical e o sufixo que a formam.

Fonte: Vilas-Boas e Vieira (2018, p. 31)

Exemplo B – item do manual principal (M2)

Centra-te no 1.º parágrafo do texto.

Escolha a opção correta. As formas verbais «encontra» e «irá» e «esquecer» encontram-se, respetivamente, no tempo/modo. (...)

Fonte: Vilas-Boas e Vieira (2018, p. 36)

Exemplo C – item do caderno de atividades (M1)

Observa o exemplo.

Completa o quadro seguinte com os adjetivos nos graus indicados.

Fonte: Vilas-Boas e Vieira (2011, p. 16)

3. Análises e resultados

A análise do *corpus* permitirá responder à questão de investigação e aos objetivos específicos, a partir dos quais se organizará a discussão. A sua apresentação está organizada conforme as seguintes categorias de análise:

1. verbos de comando utilizados e respetivo número de ocorrências por manual, numa abordagem comparativa entre o caderno de atividades e o manual principal;
2. conteúdos gramaticais no domínio da morfologia que são objeto dos enunciados instrucionais e respetivo grau de complexidade;
3. estruturas sintáticas alternativas nos enunciados instrucionais.

3.1. Verbos de comando e operações cognitivas

Nos enunciados dos dois manuais, registaram-se 27 verbos de comando, conjugados no modo Imperativo e na segunda pessoa do singular, a saber: “Coloca”, “Encontra”, “Forma”, “Completa”, “Indica”, “Deduz”, “Sublinha”, “Deteta”, “Associa”, “Elabora”, “Organiza”, “Estabelece”, “Escreve”, “Resolve”, “Preenche”, “Identifica”, “Constrói”, “Relaciona”, “Seleciona”, “Acrescenta”, “Classifica”, “Ordena”, “Conjuga”, “Escolhe”, “Integra”, “Refere”, “Justifica”.

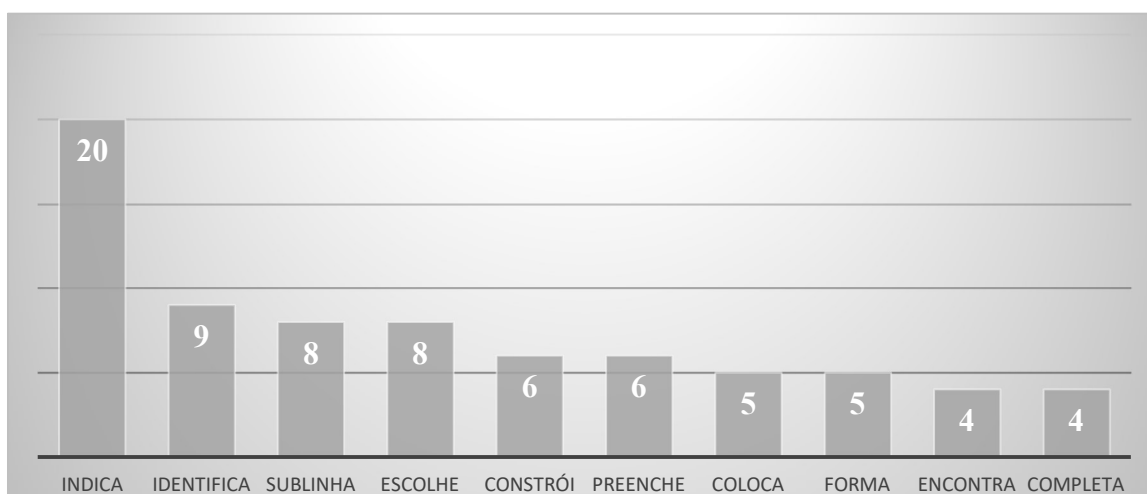
Os atos injuntivos encabeçados pelos verbos de comando incitam o desenvolvimento, pelos alunos, de um conjunto de operações cognitivas com vista a obter um resultado – a resposta final (Sebastião, 2017). Quatro verbos operatórios figuram somente no M2 e não constam do M1, a saber: “Escolhe”, “Integra”, “Refere”, “Justifica”.

A tabela 1 traduz, comparativamente, a ocorrência dos verbos de comando do *corpus*, por ordem decrescente da sua utilização no M1 e no M2. O gráfico 1 traduz visualmente os verbos que registam um maior número de ocorrências nos dois manuais.

Tabela 1 – *Comparação dos verbos de comando presentes nos itens de morfologia do M1 e do M2*

M1 (Caderno de Atividades) – 61 itens	M2 (Manual principal) – 39 itens
Sublinha (8)	Indica (14)
Indica (6)	Escolhe (8)
Identifica (5)	Identifica (4)
Coloca (5)	Preenche (2)
Constrói (5)	Escreve (2)
Completa (4)	Forma (2)
Preenche (4)	Encontra (1)
Forma (3)	Integra (1)
Encontra (3)	Constrói (1)
Relaciona (2)	Refere (1)
Associa (2)	Conjuga (1)
Elabora (2)	Responde (1)
Organiza (2)	Justifica (1)
Deduz (1)	
Ordena (1)	
Escreve (1)	
Resolve (1)	
Conjuga (1)	
Estabelece (1)	
Classifica (1)	
Seleciona (1)	
Deteta (1)	
Conjuga (1)	

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 1 - *Verbos de comando mais utilizados nos itens de morfologia de M1 e M2*

Fonte: elaboração própria.

Como já se referiu, os verbos de comando enunciam as tarefas principais a realizar pelos alunos. A partir dos verbos predominantes no *corpus*, constatou-se que a maior parte das operações que os alunos têm de desenvolver são de nível básico.

Os verbos do *corpus* que registam um maior número de ocorrências, nomeadamente “indicar” (20x) e “identificar” (9x), são os que ativam, sobretudo, operações de identificação.

De acordo com os exemplos abaixo transcritos, as tarefas consistem em apontar a alínea que cumpre determinados requisitos, no item de escolha múltipla (A), ou em referir o processo morfológico de formação de palavras (B), através da escrita de uma resposta curta.

Nos enunciados C e D, que também usam estes verbos, os alunos precisam de conhecer os critérios que presidem à transitividade verbal, selecionando a resposta correta numa tabela. Em D, “indicar” adquire um sentido próximo de “classificar”, pois exige-se aos estudantes que discirnam a classificação dos verbos tendo em conta os complementos selecionados, o que implica o conhecimento prévio da metalinguagem apropriada. Segundo Camps (2009, p. 207), encontra-se excluído desta atividade o apoio ao raciocínio metalinguístico que conduz ao conhecimento explícito do funcionamento da língua.

Sendo assim, a operação acionada pelo enunciado D enquadra-se na definição de “classificar” presente no glossário terminológico de Costa e Presseisen (2000, p. 306), que se transcreve: “to sort into clusters, objects, events, or people according to their common elements, factors, or characteristics. Includes giving that cluster a label that communicates those essential characteristics”.

- A. “Indica a alínea exclusivamente constituída por palavras formadas por derivação não afixal” (E11_M1).
- B. “Indica o processo morfológico de formação de palavras” (E14_M1).
- C. “Identifica as frases com o verbo transitivo e com o verbo intransitivo” (E41_M1).

D. “Indica se os verbos são transitivos ou transitivos” (E10_M2).

Em itens de associação ou que solicitam para sublinhar determinado(s) elemento(s), que surgem duas e oito vezes no M1, os alunos recorrem operações de identificação, como evidencia o núcleo dos Sintagmas Nominais que integram os objetos diretos dos enunciados E, F, G e H (itálicos nossos).

E. “Sublinha *as palavras que são nomes*” (E15_M1).

F. “Sublinha *as palavras que não são nomes*” (E16_M1).

G. “Sublinha *o intruso* nas séries seguintes de nomes” (E17_M1).

H. “Associa *os advérbios ou locuções adverbiais* aos seus valores semânticos e funções” (E61_M1).

A título de exemplo, o item H poderia ser substituído por uma formulação que contivesse o verbo “identificar”, mantendo a operação solicitada aos alunos: “identifica os valores semânticos e funções dos advérbios ou locuções adverbiais”.

O mesmo sucede com o verbo operatório “preencher”, visto que algumas tarefas não envolvem a manipulação de elementos gramaticais segundo distintos pressupostos (Rodrigues et al., 2022), mas apenas “identificar”, como se verifica no item I, em que os alunos devem selecionar o adjetivo adequado ao contexto das frases.

I. “Preenche os espaços com os adjetivos listados no quadro” (E33_M1).

Todavia, este verbo operatório, que regista seis ocorrências nos manuais analisados, também pode implicar a transformação de elementos gramaticais.

J. “Preenche os espaços com o presente, o pretérito perfeito simples e o futuro dos verbos indicados entre parênteses, no modo indicativo” (E55_M1).

Ora, o enunciado J engloba duas operações: a identificação do tempo e do modo verbal ajustado ao contexto frásico e a conjugação da forma verbal. Pressupõe-se, então, que os alunos conheçam os paradigmas flexionais dos verbos regulares e irregulares.

Os comandos “escolhe” (8x) e “encontra” (4x) implicam, igualmente, a identificação, situando-se no primeiro nível do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (conhecimento). Nos enunciados que recorrem ao primeiro verbo, a tarefa consiste em selecionar a opção correta, em itens de escolha múltipla com quatro opções (K).

Ademais, “escolhe” pode surgir como segundo comando, acrescentando uma recomendação que especifica a instrução principal (L). Neste item, prevê-se que o aluno recorra a processos mais exigentes do que os anteriores, no âmbito da síntese, dado que tem de utilizar os seus conhecimentos sintáticos para a construção de frases.

Por outro lado, o verbo de comando “encontra” possui, nos enunciados do *corpus*, um sentido equivalente a “identificar”, através do reconhecimento de um lexema numa sopa de letras (M) ou num texto (N), atendendo a critérios morfológicos.

K. “Escolhe a opção correta. As formas verbais «encontra» e «irá» encontram-se, respetivamente, no tempo/modo” (E8_M2).

L. “Constrói oito frases. Escolhe os sujeitos que entenderes” (E44_M1).

M. “Encontra o feminino dos nomes na sopa de letras” (E23_M1).

N. “Encontra no texto um outro nome com as mesmas características do anterior” (E5_M2).

Os verbos “completa” e “coloca”, que surgem em quatro e cinco atividades de treino, respetivamente, ativam operações da ordem da aplicação.

Para resolver o item O com sucesso, os alunos precisam de demonstrar conhecimentos morfológicos sobre a subclasse dos nomes, aplicando-os no completamento das frases.

Apesar disto, o enunciado surge integrado, no M1, na categoria de menor complexidade, sendo associado, pelos autores, a uma dificuldade baixa.

O item P, com o verbo “coloca” envolve a manipulação de elementos gramaticais, exigindo o conhecimento das subclasses de palavras e dos paradigmas flexionais.

O. “Completa as frases com as subclasses dos nomes indicadas entre parênteses” (E18_M1).

P. “Coloca as seguintes palavras no plural” (E25_M1).

Veja-se os verbos de comando “forma” (5x) e “constrói” (6x), que implicam um maior pensamento crítico e raciocínio metalinguístico dos alunos, validando operações de síntese.

No item Q, solicita-se a nominalização deverbal através da derivação regressiva, reproduzindo um processo descrito anteriormente (“seguindo o processo acima descrito”), o que envolve conhecimento declarativo, a aplicação do conteúdo gramatical e a sua transposição efetiva para uma situação nova.

Por fim, os enunciados que utilizam o comando “constrói” ocorrem, maioritariamente, no caderno de atividades (4x) e são associados a uma dificuldade intermédia.

Em R, apesar de parecer privilegiar-se um “conhecimento metalinguístico manipulativo” (Camps, 2009, p. 207), o item encontra-se desligado de um contexto discursivo que forneça *input* para a concretização da atividade, isto é, que permita ao aluno observar, estabelecer relações e refletir experimentalmente sobre a língua.

Q. “Forma nomes comuns a partir dos verbos seguintes, seguindo o processo acima descrito” (E15_M2).

R. “Constrói duas frases cujos verbos sejam defetivos unipessoais” (E58_M1).

3.2. Conteúdos gramaticais presentes nos enunciados

A partir dos nomes e/ou das expressões nominais que integram o objeto direto dos enunciados instrucionais e das respetivas operações cognitivas, obtém-se uma lista de conceitos que correspondem aos conteúdos sobre morfologia presentes no *corpus*.

A tabela 2 apresenta os conteúdos gramaticais mobilizados nos itens, as operações cognitivas e a sua distribuição percentual no *corpus*.

Tabela 2 – *Conhecimentos gramaticais avaliados nos itens de 7.º ano dos dois manuais escolares*

Conteúdos gramaticais	Número de itens em 100	Percentagem
Operações de identificação, reconhecimento e classificação		
Morfologia derivacional	11	11 %
Classes e subclasses de palavras	32	32 %
Tempos e modos dos verbos	22	22 %
Operações de substituição, transformação e aplicação		
Morfologia derivacional	4	4 %
Classes e subclasses de palavras	10	10 %
Tempos e modos dos verbos	5	5 %
Operações de síntese		
Morfologia derivacional	4	4 %
Classes e subclasses de palavras	8	8 %
Tempos e modos dos verbos	3	3 %
Construção de frases atendendo a critérios morfossintáticos	1	1 %

Fonte: elaboração própria.

Os dados reiteram o que se expôs no subcapítulo anterior: são poucas as tarefas de substituição, transformação, aplicação e síntese em comparação com os itens que incidem no conhecimento declarativo, isto é, que acionam operações de reconhecimento, identificação e classificação. O último tipo de enunciados é dominante no *corpus*. Por outro lado, raramente são apreciados processos mais complexos que envolvam a morfologia derivacional, a conjugação de formas verbais e a construção de frases atendendo a critérios

morfossintáticos. Com efeito, o tópico das classes e subclasses de palavras ocupa um lugar central nos recursos, enquanto que os temas supramencionados são residuais.

Alguns dos verbos operatórios que registam apenas uma ocorrência permitiriam espoletar atividades oficiais, incluindo a testagem de hipóteses, a resolução de problemas e o recurso a estratégias de metacognição. São exemplos disso os comandos “deduz”, “resolve”, “organiza”, “ordena”, “escreve”, que podem enunciar tarefas relacionadas com a transformação e manipulação de elementos linguísticos, estimulando a experimentação sobre a língua, no escopo da análise, aplicação e síntese.

Note-se que, em 2009, o CNEB já associava a competência gramatical ao desenvolvimento de processos metacognitivos, postulando que a “capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais” deveria assentar na instrução formal e no desenvolvimento de processos metacognitivos (Reis et al., 2009, p. 16).

3.3. Estruturas sintáticas alternativas nos enunciados

Nos itens que apresentam uma estrutura sintática alternativa ao verbo operatório seguido do objeto direto, ocorrem as seguintes especificações (itálicos nossos):

- a. orações subordinadas gerundivas que restringem e enquadram a tarefa, guiando o procedimento de resposta dos alunos: “Forma nomes comuns a partir dos verbos seguintes, *seguindo o processo acima descrito*” (E15_M2). Estas são estruturas recorrentes nos itens, como se verifica no exemplo: “Deduz o significado das palavras complexas seguintes, *tendo em conta o seu radical e sufixo*”. Fica claro, para os estudantes, que, a partir dessa consideração, deverão responder à tarefa enunciada no comando “deduz”;
- b. orações subordinadas gerundivas que acrescentam uma nova tarefa ao enunciado, sobrecarregando-o: “Deteta o processo de formação de palavras presente nos nomes

destacados, *indicando a palavra que lhe deu origem*” (E12_M1). Existem 19 orações gerundivas no *corpus*. Estas ocorrem no final do período e não na parte inicial dos itens, o que indica uma relação semântica regular com a oração principal, conforme Rocha e Lima (2021);

- c. coordenação copulativa e um segundo comando, que acrescenta uma nova tarefa ao enunciado: “Identifica os plurais incorretos *e corrige-os*” (E30_M1);
- d. segmentos ou frases que veiculam recomendações sobre o modo como os alunos devem responder: “Constrói frases com os verbos no modo indicativo *de acordo com as indicações entre parênteses. Observa o modelo*” (E54_M1).

4. Discussão e conclusões

De que forma os verbos de comando dos itens sobre morfologia presentes em manuais escolares de Português do 7.º ano manifestam a complexidade das operações cognitivas a realizar pelos alunos? Esta foi a questão de investigação do estudo, através da qual se procurou delinear um perfil das operações cognitivas, no âmbito da morfologia, presentes nos enunciados de manuais de Português de um projeto editorial do 7.º ano.

A aprendizagem gramatical, dependendo do comando, pode envolver processos que assentem numa metodologia experimental, ou seja, que têm como ponto de partida procedimentos de manipulação, em que os alunos têm de expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. A condução da atividade metalinguística encontra-se relacionada com a mobilização de operações metacognitivas mais complexas, como, por exemplo, comparar e descobrir regularidades em dados, envolvendo intencionalmente processos morfossintáticos como a concordância (Batalha & Costa, 2020). De notar que os exercícios de completamento também propiciam o desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos através da transformação de elementos linguísticos (Olave, 2011).

Contudo, estes processos têm uma expressão diminuta no *corpus*. No M1, a Gramática raramente surge em articulação com outros domínios, como a Leitura e a Educação Literária, mas sob a forma de itens descontextualizados. Já no M2, surge após as atividades de leitura e compreensão, partindo, ocasionalmente, de informações textuais.

Na verdade, os dados obtidos devem suscitar-nos curiosidade sobre o processo reflexivo acionado durante as aprendizagens sobre morfologia nestes recursos. Para isso, é necessário alargar a investigação sobre verbos operatórios e operações cognitivas em materiais desta natureza. Para o trabalho sobre gramática corresponder às estratégias sugeridas nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) – “análise e desenvolvimento da própria expressão, usando de forma consciente recursos linguísticos adequados às diferentes situações de interação” e “análise e construção de frases com advérbios” – há que promover a atividade metalinguística dos aprendentes. Esta é uma conceção da aprendizagem que estabelece pontes entre o saber intuitivo e o conhecimento explícito da língua.

A frequência de uso dos verbos operatórios aponta para operações de reconhecimento e identificação em detrimento da manipulação de unidades linguísticas e da síntese, como demonstram os enunciados que apresentam os quatro verbos mais recorrentes no *corpus*: “Identifica”, “Indica”, “Sublinha” e “Escolhe”. A testagem dos conhecimentos gramaticais não se deve, por um lado, resumir a respostas-produto de conhecimento ou a uma vertente declarativa e, por outro, a atividades de treino. Urge uma abordagem integrada da gramática que privilegie o entrecruzamento de múltiplos processos mentais, afastando-se da exercitação estéril de metalinguagem que se verifica em algumas instruções dos manuais escolares.

Quanto à elaboração dos itens, as instruções injuntivas devem ser claras, concisas e objetivas, não contendo mais do que uma tarefa por item, o que nem sempre se verifica. Pode refletir-se, ainda, sobre a hipótese de que os itens sejam formulados a partir de modelos sintáticos, evitando as orações gerundivas ou a sobrecarga de comandos.

5. Contribuições e limitações

Este estudo produz conclusões relevantes para explicar a natureza cognitiva das principais operações solicitadas nos itens de morfologia de manuais de Português utilizados por alunos do 7.º ano de escolaridade. Os resultados, que não autorizam generalizações, devido à amostra reduzida, atestam que o tópico da classe de palavras é um conteúdo dominante independentemente da operação mental envolvida no item do manual escolar, não obstante a morfologia derivacional e os tempos e modos verbais figurarem nas matrizes curriculares. Além disso, os resultados permitem refletir sobre as especificações sintáticas existentes nos itens gramaticais destes recursos educativos, como as orações gerundivas, que guiam o procedimento de resposta dos aprendentes, e as orações coordenadas copulativas, que acrescentam tarefas aos enunciados, complexificando-os.

Todavia, a morfologia derivacional e a conjugação verbal, conteúdos previstos no documento das *Aprendizagens Essenciais* do 7.º ano (DGE, 2018), permitiriam propor um número maior de atividades de síntese. No *corpus* verifica-se uma distribuição percentual de 4 % e 3 %. No que se refere à morfologia derivacional, apenas 4 % dos itens incluem operações de substituição, transformação e aplicação, sendo dominantes as tarefas de nível elementar, ou seja, de identificação, classificação e reconhecimento de unidades linguísticas.

Dados como os que foram recolhidos contribuem para reforçar a investigação em didática da gramática, constituindo evidência de que a morfologia é uma área que importa estudar e atualizar nos itens, em particular no que se refere à seleção dos verbos de comando, a integrar em programas de ensino num percurso de reflexão sobre o funcionamento da língua. A lógica subjacente à gramática dos manuais analisados não coincide sempre com os propósitos metalinguísticos, tendo em conta que se privilegia a identificação e classificação de estruturas, como também se concluiu no estudo de Olave (2011).

É fulcral repensar, em investigações futuras, de um modo mais abrangente, a configuração gramatical dos manuais escolares dos Ensinos Básico e Secundário, o que deve envolver alunos, professores, autores, editoras e agências de certificação.

Por fim, recupera-se o pensamento atual de Emília Amor, que apontava a necessidade de partir da experiência do uso da língua pelos alunos e da capacidade de constituir a língua como objeto e de a manipular como um “material plástico” (Amor, 2022, p. 23).

Referências

- Amor, E. (2022). *Didática do Português. Sinais de um Percurso de Vida*. Fundação Manuel Leão.
- Anderson, L., et al. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's*. Pearson.
- Baron, J., & Kallick, B. (2000). What are we looking for and how can we find it? In A. L. Costa, *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 281-287). Alexandria, VA: ASCD.
- Batalha, J. (2017). *Relações entre conhecimento explícito da língua e leitura. Compreensão de dependências referenciais no ensino básico* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/43439> (acesso em 17 abr. 2023).
- Batalha, J., & Costa, A. (2020). Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 11(7), 37-54. DOI: https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a3_37.
- Brito, A. M., Morgado, C., Oliveira, M. C. (2019). A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como? In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. Rodrigues (Eds.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 47-60). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/lingua4>.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexive. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>.

- Cardoso, A., Pereira, S., Pinto, M., & Silva, M. E. (2018). O ensino de gramática pela descoberta: o projeto Pergram. In P. Ósorio, E. Leurquin, & M. C. Coelho (Orgs.). *Lugar da gramática na aula de português* (pp. 276-289). Dialogarts.
- Carmo, C. (2013). Como os manuais de Português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias – Quociente de Inteligência*, 9(74), 8-12.
- Castro, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los?: sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In R. Castro, A. Rodrigues & J. Silva (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares* (pp. 189-196). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/2216> (acesso em 27 abr. 2023).
- Costa, A. L. (2000). How Can We Recognize Improved Student Thinking? In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 287-289). Alexandria, VA: ASCD.
- Costa, A. L., & Presseisen, B. (2000). A Glossary of Cognitive Terminology. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 309-313). Alexandria, VA: ASCD.
- Costa, A., & Batalha, J. (2019). Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em «didática da gramática». In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. Rodrigues (Eds.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. (pp. 61-80). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga5>.
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Org.). *Atas da Conferência Internacional de Ensino do Português* (pp. 149-165). ME. DGIDC.
- Costa-Pereira, T., Henriques, G., & Sousa, O. (2020). Manuais escolares: textos e compreensão na leitura. In O. Costa e Sousa, P. Ferreira, A. Estrela & S. Esteves (Coords.). *Investigação e Práticas em Leitura* (pp. 87-110). CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dicionário Terminológico para consulta em linha. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>

- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português*. Almedina.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em <https://encurtador.com.br/puFV8> (acesso em 8 abr. 2023).
- Duarte, I. M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios do discurso relatado. In I. Duarte et al. *A Linguística na formação do professor de Português* (pp. 125-135). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Hudson, R. (2020). Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 1(1), 8–33. DOI: <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hu>.
- IAVE (2021a). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021, Volume I: Resultados Nacionais*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- IAVE (2021b). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021, Volume II: Descrição Qualitativa dos Desempenhos*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Lopes, A. S., Morgado, C. (2020). Das situações verbais à compreensão da leitura: dados de um estudo no 1.º CEB. In O. Costa e Sousa, P. Ferreira, A. Estrela & S. Esteves (Coords.). *Investigação e Práticas em Leitura* (pp. 67-86). CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. DOI: <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.083>.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia Prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- Olave, G., (2011). La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria. *Encuentros*, 9(2), 37-49.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Pinto, M. & Segura, J. (2009). *Programas de Português do ensino básico*. ME. DGIDC.
- Rocha, A.; & Lima, B. (2021). Descrição e análise do uso de orações gerundivas nos comandos dos itens do Enem e sua relação com os aspetos avaliativos da prova: desafios na elaboração de itens avaliativos. *Revista Meta: Avaliação*, 13(38), 149-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i38.3174>.

- Rodrigues, S. V. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português. In I. Duarte, I. Fonseca & O. Figueiredo (Orgs.). *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 225-237). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, S. V. (2019). Conhecimento gramatical avaliado à saída da escolaridade obrigatória: uma análise de exames nacionais do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 41-64. DOI: [doi.10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a5](https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a5).
- 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. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.137>.
- 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> (acesso em 14 mar. 2023).
- Sebastião, I. (2017). Os enunciados de escrita argumentativa e expositiva em manuais de português do 9.º ano – uma perspetiva discursivo-pragmática. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (3), 333-346. DOI: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a18>.
- Silva, A. C & Silva, A.P. (2011). A avaliação do conhecimento gramatical 'oficial': estudo dos exames nacionais de Português de 2010. In *Avaliação das aprendizagens em ambientes formais, "virtuais" e à distância* (pp. 1352-1364). Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/14916> (acesso em 30 mar. 2022).
- Silva, A. C. (2017). Os novos manuais escolares de Português do 7.º ano e a (re)construção do conhecimento gramatical: Conteúdos gramaticais e operações (meta)linguísticas. *Diacrítica*, 31(1), 15. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.38>.
- Tapadas, P. (2016). Qual o histórico de itens gramaticais? *Seminário "Avaliar o conhecimento gramatical"*. Faculdade de Letras de Universidade de Lisboa. 15 de fevereiro de 2016.

Teixeira, M., Osório, P. & Soares, I. (2010). O conhecimento explícito da língua: o seu estatuto em manuais escolares portugueses do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Polifonia*, 17(21), 31-52. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/3294> (acesso em 14 mar. 2023).

Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2011). *Entre Palavras 7. Caderno de atividades. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Português 7.º ano*. Sebenta, Lda.

Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2018). *Entre Palavras 7. 3.º Ciclo do Ensino Básico – 7.º Ano*. Sebenta, Lda.