

OS EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA EM MANUAIS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

GRAMMAR EXERCISES IN FOREIGN LANGUAGE SPANISH TEXT BOOKS

LOS EJERCICIOS DE GRAMÁTICA EN LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Paulo Freitas¹

¹Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação, Portugal, paulofreitas.89@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo dar a conhecer uma primeira abordagem à análise dos tipos de exercícios de gramática presentes num projeto de Espanhol Língua Estrangeira, composto por dois manuais do Ensino Secundário – um de 10.º ano e um de 11.º ano – utilizado nas instituições de ensino de Portugal.

Partimos de uma proposta de classificação (Silva & Silva, 2011, p. 1356), que, posteriormente, adaptámos, de tipos de exercícios para verificar quais eram os mais frequentes. Em simultâneo, fizemos, igualmente, o levantamento dos verbos de comando de cada exercício para percebermos se existia alguma relação entre esses verbos e os tipos de exercícios.

Verificámos que existem vários tipos de exercícios de gramática, mas que há uma frequência superior de exercícios de Transformação, de Completamento e de Associação. Em relação aos verbos de comando, concluímos que existem bastantes a ser usados, mas, à semelhança dos exercícios, existe a prevalência de um: “completar”.

Palavras-chave: Ensino, gramática, manuais, exercícios de gramática, verbos de comando

Abstract

This article aims to present a first approach to the analysis of the types of grammar exercises present in a project of Spanish as a Foreign Language, composed of two Secondary Education textbooks – one for 10th grade and one for 11th grade – used in educational institutions in Portugal.

We started with a classification proposal (Silva & Silva, 2011, p. 1356), which we adapted, of types of exercises to check which were the most frequent ones. Simultaneously, we also surveyed the command verbs of each exercise to see if there was any relationship between these verbs and the types of exercises.

We verified that there are several types of grammar exercises, but that there is a higher frequency of Transformation, Completion and Association exercises. Regarding the command verbs, we concluded that there are quite a few to be used, but, similarly to the exercises, there is a prevalence of one: “completar”.

Keywords: education, grammar, textbooks, grammar exercises, command verbs

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una primera aproximación al análisis de los tipos de ejercicios gramaticales presentes en un proyecto de Español como Lengua Extranjera, compuesto por dos libros de texto de Educación Secundaria –uno para el 10º grado y otro para el 11º grado– utilizados en instituciones educativas de Portugal.

Partimos de una propuesta de clasificación (Silva & Silva, 2011, p. 1356), que adaptamos, de tipos de ejercicios para comprobar cuáles eran los más frecuentes. Simultáneamente, también investigamos los verbos de comando de cada ejercicio para ver si había alguna relación entre estos verbos y los tipos de ejercicios.

Comprobamos que hay varios tipos de ejercicios de gramática, pero hay una mayor frecuencia de ejercicios de Transformación, Compleción y Asociación. En cuanto a los verbos de mando, concluimos que hay bastantes para utilizar, pero, al igual que en los ejercicios, predomina uno: “completar”.

Palabras-clave: educación, gramática, libros de texto, ejercicios de gramática, verbos de comando

INTRODUÇÃO

Partindo da nossa experiência de ensino e do gosto pelo domínio da gramática, pretendemos realizar uma primeira análise sobre os tipos de exercícios que estão presentes nos manuais de Língua Estrangeira (LE), bem como dos verbos de comando aí utilizados.

Como sabemos, o manual é um apoio para docentes e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, pelo que importa fazer uma análise do material didático que aí encontramos, seja para o desenrolar das aulas, seja para a preparação para os diferentes momentos de avaliação como os testes ou os exames nacionais.

Neste artigo, faremos um enquadramento teórico sobre o conceito de ‘gramática’ e o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem em Portugal. De seguida, apresentaremos uma proposta de codificação de exercícios, a partir de Bardin (2015), bem como a análise dos dados recolhidos. Por fim, teceremos algumas considerações finais e apresentaremos algumas propostas de trabalhos futuros.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1. Da definição de gramática

Etimologicamente, a palavra ‘gramática’ tem origem no vocábulo grego *grammatiké* (*gramma* “letra” + *tékhnē* “arte”) e “[...] terá surgido na Grécia clássica, entre os séculos V e IV a. C., designando [...] a técnica de desenhar as letras da escrita alfabética grega” (Coelho, 2018, p. 68).

Fazendo referência à obra de Sánchez Pérez (1992), verificamos que o autor afirma que “El lenguaje como realidad visible y cuantificable se materializa en un conjunto de elementos formales que suelen denominarse ‘elementos lingüísticos’” (Sánchez Pérez, 1992, p. 342), que estão organizados entre si e, por isso,

[...] no basta con conocer tales elementos; es preciso, además, saber cómo deben estar puestos los unos junto a los otros y cuáles son las relaciones que guardan entre sí. A partir de ello podemos descifrar también sus funciones y su significado pleno. Esta característica que distingue al lenguaje equivale a un código que permite a los interlocutores cifrar y descifrar un mensaje para 'transportarlo' de la mente del uno a la del otro y viceversa. Dicho código se ha denominado tradicionalmente con el nombre genérico de gramática (Sánchez Pérez, 1992, p. 342; sublinhado nosso).

Recorrendo a Bussmann (1998, p. 482), podemos ler que, originalmente, o termo 'gramática' se referia ao antigo estudo das letras do alfabeto e, na Idade Média, à totalidade do Latim, estilística e retórica. Atualmente, o termo é já utilizado para referir várias áreas de estudo, que a autora enuncia:

- 1 – Gramática como o conhecimento e o estudo das regularidades morfológicas e sintáticas de uma língua natural.
- 2 – Gramática como um sistema estrutural de regras.
- 3 – Gramática como teoria da linguagem.
- 4 – Descrição sistemática das regularidades formais de uma língua natural na forma de livro de referência ou livro escolar

Segundo Trask, o termo 'gramática' pode fazer referência a:

- 1 – Sistema através do qual palavras e morfemas de uma língua estão organizados em unidades maiores.
- 2 – Descrição particular desse sistema, integrado num conjunto de regras.
- 3 – Ramo da linguística que trata dessas descrições e do estudo das suas propriedades, convencionalmente dividido em morfologia e sintaxe (Trask, 1996, pp. 121-122).

Afirma Vilela (1993, p. 146) que se trata da “[...] consideração e descrição da língua como construção, como estrutura imanente, como sistema e como sistema de regras que estão subjacentes ao funcionamento da língua”.

No contexto educativo,

[...] o termo “gramática” tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento (Duarte, 2008, p. 17).

Desta forma, podemos concluir que existe uma noção transversal a todos: a de que a 'gramática' é um sistema, que é codificado e, por isso, está dependente de regras específicas em cada língua, e que permite aos falantes de uma língua usar esse sistema seja para perceber, seja para construir uma determinada mensagem.

Assim, podemos entender 'gramática' como o estudo das estruturas morfossintáticas da língua, que impliquem uma reflexão metalinguística sobre um determinado conteúdo, mantendo, igualmente, a ideia de que se trata de um 'código' que é preciso compreender e descodificar (Sánchez Pérez, 1992, p. 342).

1.2. Da situação atual do ensino da gramática: breve abordagem

Como já afirmámos em estudos anteriores (Freitas, 2014 e 2016)¹, Brito (1997, p. 54) refere que se deve ensinar desde as suas unidades menores (sons da fala) até às suas unidades maiores como os textos. Num outro texto, a autora apresenta como primeiro objetivo o de se uniformizar o domínio da língua padrão, de forma que os alunos possam comunicar, utilizando, para tal, as convenções linguísticas necessárias (Duarte, 1998, p. 114-116; cf. Freitas, 2016, p. 16). Assim, haverá um aperfeiçoamento, mas também uma consciência da diversidade de uso da língua (cf. Freitas, 2016, p. 17).

No contexto de aprendizagem de LE será vantajoso que os alunos dominem os conceitos gramaticais básicos, bem como os termos que os exprimem, e ainda o facto de já os terem treinado e de terem refletido sobre eles a respeito da própria língua materna (LM), uma vez que ambos os parâmetros se apresentam como fatores que favorecem uma aprendizagem bem-sucedida das LE. No entanto, é de ressaltar que, frequentemente, uma grande parte da metalinguagem que os nossos alunos conhecem, ainda que elementar, apenas foi aprendida pela primeira vez numa aula de LE (Brito, 1997, p. 64). Ora, não havendo um conhecimento minimamente sólido dessa metalinguagem na LM, tornar-se-á mais difícil percebê-la e aplicá-la numa LE (cf. Freitas, 2016, p. 17).

Já nos anos 90 afirmava Inês Duarte (1992, p. 165) que “a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua [tinha] sido subalternizada nas aulas”, e reiterava a mesma ideia alguns anos mais tarde, quando refere que “o ensino da gramática é considerado um objetivo e um conteúdo subalterno, algo que se evita, um domínio que só se trabalha quando não pode deixar de ser” (Duarte, 1998, p. 110). A mesma autora refere que se atribui um papel secundário ao ensino da gramática: apenas se corrige os erros de uso. Assim sendo, é provável que os alunos deem erros mais tarde, porque lhes falta conhecimento sobre o funcionamento da língua.

Ora, partindo das afirmações anteriores, e tendo em conta a perceção dos nossos alunos em relação a algumas experiências no seu processo de ensino/aprendizagem, parece-nos que, ainda hoje, e em algumas situações, se mantém hábito de trabalhar a gramática apenas quando não se pode de forma alguma evitá-lo, pelo que podemos inferir que os alunos nunca irão estudar de forma profunda o sistema gramatical de uma língua, não compreendendo por que razão se dão certos fenómenos. Tal como refere Duarte (1998, p. 110), os alunos concluem a escolaridade secundária sem possuírem uma consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as frases, defendendo a autora, por isso, que o ensino da gramática deve ser feito durante todo o ensino obrigatório (sempre que haja a aprendizagem de LE).

Tendo em conta as ideias apresentadas, parece-nos oportuno apresentar três fatores identificados por Duarte que explicam a desvalorização daquele ensino:

[...] a) a reacção às pedagogias dogmáticas em que se inscrevia ensino da gramática, b) a influência das pedagogias comunicativas “radicais” que dominaram há uns anos o ensino das línguas estrangeiras (fator central neste estudo) e c) a desorientação e rejeição que as más aplicações da linguística provocaram nos professores (Duarte, 1998, pp. 110-111).

Além destes fatores, Costa acrescenta outros que justificam o desinteresse pelo ensino da gramática:

[...] (i) formação inicial e contínua de professores; (ii) peso da gramática nos exames; (iii) instabilidade terminológica; (iv) metodologias do ensino da gramática; (v) articulação entre os conteúdos de gramática e os demais domínios (Costa, 2007, p. 159).

¹ Tendo em conta que continuamos a estudar questões relacionadas com o ensino da gramática, aproveitámos elementos das dissertações que realizámos.

Ainda nesta linha, encontramos Antunes, quando afirma que

Há muito tempo que o ensino da gramática se resume à prática de exercícios estanques que abordam apenas regras e conceitos. Muitos professores não utilizam uma metodologia adequada, pois têm interiorizado que a gramática é uma lei imutável, tendo uma visão de gramática normativa não considerando as diferentes interpretações sobre o termo (Antunes, 2012, p. 28).

Aliás, e apesar de ter havido, em alguns momentos da história, alguma desvalorização da gramática, esta continuou presente em muito alunos e professores:

Incluso en los momentos en que una nueva metodología se impone con fuerza, sigue latente en muchos profesores, en muchos alumnos y por tanto en muchas aulas, el aprendizaje y enseñanza centrados en la gramática (Sánchez Pérez, 1992, p.307).

Precisamente, e apesar dos problemas referidos, Torre (1999, p. 31) defende que deve existir um ensino explícito e sistemático da gramática nas aulas de LE. Costa (2007, p. 167) corrobora esta posição, quando afirma que o ensino da gramática “é condição necessária para que o conhecimento linguístico intuitivo e consciente se torne acessível e que se constitua num conhecimento metalinguístico”. Por outras palavras, o aluno possui um conhecimento linguístico complexo que vai requerer condições especiais. Estas deverão ser criadas pelo professor de língua, para que o conhecimento possa emergir e transformar-se num conhecimento disponível para os usos linguísticos e para o conhecimento global (Costa, 2007, p. 169). Por isso, é importante trabalhar questões de gramática nas aulas de línguas, para levar os alunos a obter um conhecimento mais profundo e sustentado sobre essas línguas. Todo este processo deve dar-se na escola onde “[...] surge a necessidade de falar sobre a língua, da sua estrutura e funcionamento e saber os termos que designam os seus elementos constitutivos” (Antunes, 2012, p. 25).

Na opinião de Silva (2008, p. 106), o ensino-aprendizagem da gramática melhora as competências de leitura e de escrita e também promove as capacidades de análise, síntese e abstração que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.

O facto de se conhecer a gramática leva a perceber e a dominar melhor a história, cultura e literatura de uma determinada língua e é uma condição para que se possa fruir as qualidades estéticas da literatura, já que o conhecimento gramatical serve para descodificar o texto literário (Silva, 2003, p. 302). Além disto, a aprendizagem da gramática serve fins instrumentais, pois permite aos alunos “[...] identificar as dificuldades que manifesta[m] no uso da língua (oral ou escrita), levando-o[s] a uma autocorreção” (Pereira, 2002, p. 161).

1.3. Ensino da gramática em língua estrangeira

Num contexto formal de aprendizagem, como é o caso da escola, será importante pensar em soluções para a integrar na aula de LE, harmonizando-a com o ensino-aprendizagem de outras competências. Uma delas passa pelo uso de terminologia adequada e também pelas ‘oficinas gramaticais’². É com estes procedimentos que os alunos serão confrontados com os dados e, através de diferentes materiais – como glossários, dicionários, prontuários – que elaborarão generalizações e realizarão exercícios que lhes permitirão “[...] treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos” (Duarte, 1992, p.166).

² Metodologia de abordagem da gramática em sala de aula. Para melhor compreender este conceito, ler, por exemplo, Rodrigues / Silvano (2008).

Nesta linha, importa invocar Antunes, quando esta afirma que as atividades devem levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua, pois

A partir da observação de dados, da descoberta de regularidades, os alunos exercitam a sua capacidade de inferência, descobrindo as regras e refletindo sobre o que leem ou escrevem, aumentando a sua capacidade de analisar a língua, melhorando a aprendizagem. Deste modo, é estimulado o raciocínio dos alunos, colocando-os numa postura ativa de quem faz ciência, trazendo várias vantagens (Antunes, 2012, p. 35).

Por estes motivos, o ensino da gramática ganha, de novo, centralidade nas aulas de LE, tornando-se incontornável para quem pretende aprender essa língua (Fougerouse, 2001). Não se pense, porém, que deve tomar um lugar exagerado em sala de aula, sob pena de os alunos se desmotivarem (Torre, 1999, p. 34). Deve, por isso, haver um equilíbrio entre os diferentes domínios. Esta tendência tem agora o seu lugar, especialmente nos momentos da aula em que se trabalha a língua de forma explícita e com o foco na forma, sem prejuízo de momentos em que possa haver ensino mais implícito, ou foco no sentido, como se demonstrará nas secções seguintes.

Apesar desta necessidade de aprender gramática, Cadierno faz referência ao ensino da gramática na área das LE, afirmando que, com a emergência dos enfoques comunicativos, “[...] basados en una concepción funcional del lenguaje [...]” (Cadierno, 2010, p. 1), a gramática “[...] dejó de ser considerada como el elemento esencial en la enseñanza de una lengua” (Cadierno, 2010, p. 2).

Ainda em relação à presença da gramática nas aulas, e tendo em conta um dos objetivos deste artigo, o de analisar o tipo de exercícios presentes nos manuais, importa referir, na fase final deste trabalho, que

No cabe duda que el procedimiento que se aplique en la consecución de un determinado objetivo condiciona la consecución del mismo. Este hecho es una base propicia para plantear la importancia del **cómo** (procedimiento) en la consecución del **qué** (objetivos). (Sánchez Pérez, 1992, p. 346).

Assim, justifica-se a análise dos exercícios para se perceber a forma como os conteúdos são apresentados e abordados durante as aulas em que se ensina/aprende gramática e compreender quais os objetivos desse ensino numa perspetiva de integração com os demais domínios. Aqui, no que diz respeito aos exercícios/atividades, é de ressaltar que estes sempre foram alvo de grande atenção por parte dos diferentes métodos (cf. Sánchez Pérez, 1992, p. 343).

Finalmente, e em jeito de conclusão, importa referir que, no processo de ensino/aprendizagem de LE, existem tarefas a realizar pelos alunos que consistem “[...] en un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto del aprendizaje” (Sánchez Pérez, 1992, p. 346).

1.4. A gramática nos manuais

Tendo em conta os materiais de apoio para LE, verificamos que “[...] hoy en día contamos con libros nuevos para enseñar como extranjera prácticamente cualquier lengua europea. Y la mayoría de los manuales empleados [...] se elaboran sobre los principios eclécticos de la enseñanza comunicativa” (Corvo Sánchez, 2013, p. 207). Segundo Gietz, “[...] no se trata sólo de un material que funciona como soporte en el aula, como fuente de estudio para los alumnos, sino que contribuye a determinar qué se enseña y cómo” (Gietz, 2019, p. 2). Ora, esta última referência à forma como se ensina pode justificar, em parte, as opções que um docente toma, aquando da abordagem dos conteúdos gramaticais em aula. Fazendo deste material a base para uma aula, um docente pode ensinar de forma mais dedutiva ou indutiva, tendo em conta a proposta do manual.

Como refere Silva, ao citar Choppin (1992, pp. 18-20), “[...] os manuais são um instrumento pedagógico, um vector ideológico e cultural, um suporte de conhecimentos e um produto de consumo [...]”, pelo que se depreende “[...] que o manual vai veicular saberes específicos e sistemas de valores” (Silva, 2006, p. 234). Já no que diz respeito à sua estrutura, os manuais estão estruturados por unidades de comunicação de situações da vida real e em cada uma delas podemos estudar diferentes pontos da língua, como a fonética, o vocabulário e a gramática, evitando, desta forma, o estudo de cada um deles de forma isolada (Corvo Sánchez, 2013).

No que toca à forma como os manuais apresentam os conteúdos gramaticais, diz-nos Xavier (2013, p. 142) que

são sobretudo exercícios de repetições, exercícios com lacunas, exercícios estruturais, exercícios de reformulação [...]. Os exercícios de resposta fechada (única/obrigatória) são privilegiados, tendo em vista o automatismo, sobretudo a nível morfológico.

2. OS EXERCÍCIOS NOS MANUAIS

Nesta secção, apresentaremos uma proposta de classificação dos exercícios de gramática, bem como uma análise inicial dos resultados obtidos.

Para a elaboração deste artigo, analisámos os tipos de exercícios (TE) de gramática presentes em dois manuais de Espanhol do Ensino Secundário (ES): um do 10.º e um do 11.º ano. Durante este processo, classificámos cada exercício, segundo uma codificação que apresentaremos de seguida, e fizemos o levantamento do verbo utilizado em cada um deles, que denominámos de “verbo de comando” (VC).

No sentido de obtermos diferentes perspetivas e perceber, de forma mais completa, os exercícios e verbos de comando presentes nos manuais, fizemos a análise a partir de dois pontos de vista: 1) a relação entre o tipo de exercício (TE) e o verbo de comando (VC) utilizado na respetiva indicação, isto é, para o mesmo tipo de exercício, quais são os verbos que são utilizados; 2) a relação entre os VC utilizados e o TE, ou seja, para um mesmo verbo, quais são os TE associados.

2.1. *Classificação dos exercícios*

Para a organização dos dados tomamos a opção da ‘codificação’ (Bardin, 2015, p. 127) e para tal, baseámo-nos em Silva & Silva (2011, p. 1356) com o objetivo de estabelecer categorias. Os autores apresentam seis: a) resposta curta, b) completamento, c) escolha múltipla, d) seleção, e) correspondência e f) transformação. A estas, decidimos acrescentar mais algumas, que consideramos pertinentes para uma análise mais detalhada, que explicamos de seguida:

A – ASSOCIAÇÃO

O aluno deve associar elementos com igual número ou em número inferior de opções apresentadas (cf. Seleção).

C – COMPLETAMENTO

O aluno deve completar espaços com palavras/frases.

EM – ESCOLHA MÚLTIPLA

O aluno deve escolher a opção correta de entre, pelo menos, três opções. (cf. com “Escolha de pares”).

EP – ESCOLHA DE PARES

O aluno deve escolher a opção correta de entre duas opções. (cf. com “Escolha múltipla”).

H - HÍBRIDO

Num mesmo exercício, pode haver mais do que uma atividade, havendo, por isso, mais do que um tipo de exercício. Por exemplo: identificar ou associar e, posteriormente, transformar. Habitualmente, existem 2 verbos de comando.

I – IDENTIFICAÇÃO

O aluno deve identificar informação pedida na indicação.

PE – PRODUÇÃO ESCRITA

O aluno deve escrever frases/pequenos textos.

PO – PRODUÇÃO ORAL

O aluno deve fazer algum tipo de produção oral, utilizando, neste caso, um determinado conteúdo gramatical.

S – SELEÇÃO

O aluno deve selecionar informação de entre dados apresentados, havendo mais opções do que elementos necessários (cf. Associação).

T – TRANSFORMAÇÃO

O aluno deve transformar (habitualmente, reescrevendo) frases, utilizando um determinado conteúdo gramatical. Consideramos, igualmente, a conjugação verbal como exercício de transformação.

Com esta catalogação dos tipos de exercícios, poderemos fazer uma divisão mais detalhada e uma contagem real do número de ocorrências.

2.2. Análise dos dados

De modo geral, verificamos que o TE mais presente no projeto (ambos os manuais) de Espanhol é o de T, sendo seguido pelos de C e de PE. Já no que diz respeito ao VC, o mais frequente é “completar”, seguindo-se “escribir” ou “decir”. Vejamos, de forma mais detalhada, a relação ‘TE-VC’ e ‘VC-TE’ em cada um dos dois manuais.

No caso do manual do 10.º ano, o TE mais frequente é o de T (28), com o uso do verbo “completar” (23) e mais cinco ocorrências de outros quatro verbos distintos. Seguem-se os de C (11), cujo verbo utilizado é sempre “completar”. O terceiro TE mais presente é o de PE (10), apresentando 5 ocorrências com o verbo “decir”, 2 com “escribir” e 1 para “contestar”, “describir” e “inventar”.

Ainda neste manual, mas nos exercícios dos finais das UD, a ordem de frequência dos tipos de exercício é a mesma, existindo apenas alterações nos verbos que são utilizados. Para T (15), utiliza-se mais o verbo “completar” (11) e uma vez os verbos “escribir”, “cambiar”, “poner” e “conjuguar”. É interessante verificar este

último verbo. Através de uma análise mais detalhada, podemos observar que uma grande parte dos exercícios de T, e com o uso do verbo “completar”, dizem respeito a exercícios nos quais os alunos devem conjugar os verbos num determinado tempo/modo verbal. Ora, seria expectável que o VC “conjugar” fosse mais frequente, mas não o é. Aliás, aparece apenas uma vez no 10.º ano (e também apenas uma vez no 11.º).

Tabela 1

Relação Tipo de Exercício – Verbo de Comando (Manual do 10.º ano)

Relação Tipo de Exercício – Verbo de Comando (10.º ano)			
Tipo de Exercício	Verbo de Comando	Tipo de Exercício	Verbo de Comando
Unidade		Final de unidade	
Transformação (28)	Completar (23) Poner (2) Cambiar (1) Conjugar (1) Decir (1)	Transformação (15)	Completar (11) Cambiar (1) Conjugar (1) Escribir (1) Poner (1)
Completamento (11)	Completar (11)		
Produção Escrita (10)	Decir (5) Escribir (2) Contestar (1) Describir (1) Inventar (1)		

Já no que respeita à relação ‘VC-TE’, obtivemos os seguintes dados: o verbo “completar” é o mais utilizado (45), sendo os tipos de exercícios mais frequentes os de T (24) e os de C (11). O segundo mais frequente, e com uma diferença elevada no número de ocorrências, é o verbo “decir” (7), sendo os exercícios de PE os que mais aparecem (5). Nos finais das UD, o verbo mais utilizado continua a ser “completar” (22), sendo os exercícios mais presentes os de T (11) e os de C (9).

Podemos inferir, até ao momento, que não existe uma forte distinção, em termos práticos, no que diz respeito ao uso do verbo “completar”, já que este diz respeito quer a exercícios de T, quer de C.

Tabela 2

Relação Verbo de Comando – Tipo de Exercício (Manual do 10.º ano)

Relação Verbo de Comando – Tipo de Exercício (10.º ano)			
Verbo de Comando	Tipo de Exercício	Verbo de Comando	Tipo de Exercício
Unidade		Final de unidade	
Completar (45)	Transformação (24) Completamento (11)	Completar (22)	Transformação (11) Completamento (9) Híbrido (1) Produção Escrita (1)
Decir (7)	Produção Escrita (5) Produção Oral (1) Transformação (1)		

Relativamente ao manual do 11.º ano, podemos, desde já, referir que o TE mais frequente volta a ser o de T (39). Seguem-se, neste manual, os exercícios de A (13), de PE (11), de I (6) e de C (5). Ao contrário do do ano anterior, os exercícios de A têm aqui alguma expressão. Para os de T, o verbo mais utilizado continua a ser “completar” (26) juntamente com “escribir” (8) e 1 ocorrência de outros diferentes verbos. No caso dos de A (13), o verbo “completar” é o mais presente (9), seguindo-se “relacionar” com 3 ocorrências e “clasificar” com 1. Já no caso dos de PE, há uma variedade de VC utilizados. Em relação a esta variedade, poderemos inferir que aquela se deve ao facto de serem exercícios nos quais podem ser pedidas diferentes tarefas de escrita ou de oralidade e, por isso, há a necessidade/possibilidade de ser mais explícito na indicação apresentada aos alunos. Das 11 ocorrências, em 2 é utilizado o verbo “contestar” e para as restantes há 1 ocorrência de diferentes verbos: “formular”, “preguntar”, “dar”, “completar”, “escribir”, “recomendar” e “imaginar”. Neste caso, há 2 exercícios nos quais não existe esse VC.

No final das UD, verificamos que os exercícios de T continuam a ser preferidos (25), e “completar” o verbo mais utilizado (16), seguindo-se os de PE e de I, ambos com 4 ocorrências. No caso dos de PE, são usados os VC “crear”, “escribir”, “aconsejar” e, num caso, não há esse VC. Em relação aos de I, há 2 ocorrências com o verbo “decir” e 1 com os verbos “completar” e “indicar”.

Tabela 3

Relação Tipo de Exercício – Verbo de Comando (Manual do 11.º ano)

Relação Tipo de Exercício – Verbo de Comando (11.º ano)			
Tipo de Exercício	Verbo de Comando	Tipo de Exercício	Verbo de Comando
Unidade		Final de unidade	
Transformação (39)	Completar (26)	Transformação (25)	Completar (16)
	Escribir (8)		Escribir (5)
	Conjugar (1)		Crear (1)
	Decir (1)		Decir (1)
	Reescribir (1)		Listar (1)
	Unir (1)		Reescribir (1)
	Usar (1)		
Associação (13)	Completar (9)	Produção Escrita (4)	Crear (1)
	Relacionar (3)		Escribir (1)
	Clasificar (1)		Aconsejar (1)
			Sem VC (1)
Produção Escrita (11)	Contestar (2)	Identificação (4)	Decir (2)
	Completar (1)		Completar (1)
	Dar (1)		Indicar (1)
	Escribir (1)		
	Formular (1)		
	Imaginar (1)		
	Preguntar (1)		
	Recomendar (1)		
	Sem VC (2)		

Observado a relação ‘VC-TE’, vemos, neste manual, que o VC mais frequente é, novamente, “completar” (42), que corresponde, nos exercícios que mais aparecem, a 26 de T, 9 de A e 5 de C; segue-se o verbo “escribir” (9), com 8 exercícios de T e 1 de PE. Na final da UD, voltamos a ter o verbo “completar” com 18 ocorrências,

correspondendo a 16 exercícios de T, 1 de C e 1 de I; segue-se, igualmente, o verbo “escribir” com 6 ocorrências, das quais 5 são de T e 1 de C.

Tabela 4

Relação Verbo de Comando – Tipo de Exercício (Manual do 11.º ano)

Relação Verbo de Comando – Tipo de Exercício (11.º ano)			
Verbo de Comando	Tipo de Exercício	Verbo de Comando	Tipo de Exercício
Unidade		Final de unidade	
Completar (42)	Transformação (26) Associação (9) Completamento (5) Híbrido (1) Produção Escrita (1)	Completar (18)	Transformação (16) Completamento (1) Identificação (1)
		Escribir (6)	Transformação (5) Completamento (1)
Escribir (9)	Transformação (8) Produção Escrita (1)		

Podemos, assim, tecer algumas considerações iniciais sobre os dados até aqui apresentados. Nem sempre os verbos de comando se associam diretamente aos tipos de exercícios. Isto é, se nos surge um exercício de A, esperaríamos que o verbo a utilizar fosse “associar” ou, para um exercício de I, encontraríamos o verbo “indicar”. Esta questão não é, desta forma, tão linear como se poderia pensar. Nos exercícios de A, nunca se usa o verbo “associar”, mas, por exemplo, “completar” ou “relacionar”. Este último poderá ser entendido como sinónimo de “associar”, sendo os alunos capazes, ainda que intuitivamente, de realizar o exercício através de associação. Nos exercícios de I, nunca observamos o verbo “identificar”, sendo utilizados “completar”, “indicar” ou “decir”. Tal como no exemplo anterior, poderemos entender estes dois últimos como sinónimo no contexto específico e os alunos fazem as respetivas identificações daquilo que é pretendido. Já no caso dos exercícios de C, o verbo é sempre “completar”, como se poderia esperar.

Relativamente ao verbo “completar”, parece ser um verbo que é adequado/útil para qualquer TE. Como verificamos, em todos os tipos de exercícios que referimos, existe sempre, pelo menos, 1 ocorrência com este verbo.

Já no que concerne aos exercícios de PE, estes podem ser muito variados e, por isso, os verbos de comando também. E é o que verificamos na análise do projeto de Espanhol: são vários os verbos que encontramos, mas, de forma geral, estão sempre ligadas à produção de pequenos textos (escritos ou orais), mas em que pode haver oscilações na forma como se leva o aluno a produzir esses textos, como responder a uma questão, imaginar alguma situação e descrevê-la, formular/criar questões, entre outros vários exercícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao final deste artigo, podemos tecer algumas considerações sobre o assunto em análise, bem como apresentar algumas linhas de investigação futuras.

Começamos por referir que o conceito de gramática é de complexa descrição, não sendo, por isso, simples de definir, sucintamente, como acontece em alguns documentos orientadores. Importa, por isso, comentar várias perspetivas que existam, a fim de melhor perceber este conceito e, conseqüentemente, fazer uma análise mais detalhada do objeto de estudo.

A reflexão sobre o estado do ensino da gramática nas escolas permitiu compreender as vantagens deste ensino, nomeadamente em LE, bem como ficar mais consciente sobre a forma como se ensina e os tipos de exercícios que são utilizados para trabalhar os conteúdos e/ou avaliar a prestação dos alunos.

Relativamente à análise dos manuais, esta permitiu-nos apresentar tendências sobre os tipos de exercícios e os verbos de comando que são apresentados aos alunos. Note-se, no entanto, que, como referimos, são apenas tendências, que poderão ser ou não verificadas com uma análise de mais manuais.

Podemos concluir que, tal como afirmava Xavier (2013, p. 142), os exercícios presentes nos manuais analisados são os exercícios de lacunas (espaços para completar com conjugação de verbos, por exemplo) ou exercícios de reformulação. Aliás, como verificamos pela contagem dos TE, aqueles que estão mais presentes são os de transformação e os de completamento, sendo exercícios de resposta fechada, o que prova que há um automatismo subjacente na sua realização.

Será relevante aumentar, assim, os *corpora* analisados, quer do Ensino Secundário, quer do Ensino Básico, bem como contrastar com uma análise semelhante de outra LE para verificarmos quais são os pontos de aproximação e/ou distanciamento no ensino de LE.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. (2012). *Ensino da Gramática – Uma aprendizagem de Qualidade: Abordagem das funções sintáticas*. Escola Superior de Educação de Coimbra. hdl.handle.net/10400.26/11920.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brito, A. M. (1997). Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna. In *A Língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de professores de português, Homenagem a Eugénio de Andrade*, Porto: Areal Editores.
- Bussmann, H. (1998). *Dictionary of Language and Linguistics*. Routledge.
- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua, *macroELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 10, pp. 67-86. marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf.
- Coelho, P. (2018). *Formação Inicial, Conhecimento Profissional e Práticas em Ensino de Aprendizagem da Gramática*. Universidade de Lisboa. hdl.handle.net/10451/34022.
- Corvo Sánchez, M. J. (2013). Historia y Tradición en la Enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (X): Siglos XX y XXI, desde el pasado más reciente hasta la actualidad. *BABEL-AFIAL: Aspectos de filología inglesa y alemana*, 22, pp. 195-221. revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/285/280.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e conseqüências na relação com leitura, escrita e oralidade. In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149-165). Lisboa: Ministério da Educação.

- Duarte, I. (1992), “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”. In M. Martins, M. Delgado, & D. Pereira, et al., *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de linguística*, Edições Colibri, pp. 165-177.
- Duarte, I. (1998), “Algumas Boas Razões para Ensinar Gramática”. In *A Língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de professores de português*. Areal Editores, pp. 110-123.
- Duarte, I. (2008), *Programa Nacional Ensino do Português. O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa: Ministério da Educação (PNEP), area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf.
- Fougerouse, M. (2001/2). L'enseignement de la grammaire en classe de FLE. *ELA: Études de linguistique appliquée*, 122, pp. 165-178. www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm.
- Freitas, P. (2014). *Os testes de constituência como ferramenta para a identificação das funções sintáticas centrais: uma experiência com alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. hdl.handle.net/10216/76826.
- Freitas, P. (2016). *A marcação do género e do número em Francês Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. hdl.handle.net/10316/31715.
- Gietz, F. (2019). Enseñanza de la gramática y libros de texto: tratamiento del contenido oración. *Quintú Quimün*, 3. revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/lingustica/article/view/2456/59149.
- Pereira, I. (2002). A gramática no ensino básico. In *II Jornadas científico-pedagógicas do português*. Almedina, pp. 161-169.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español*. Editorial SGEL. www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf.
- Silva, A. C. (2006). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Universidade do Minho. hdl.handle.net/1822/8125.
- Silva, A. C. (2003). Linguística e Ensino da Língua: para uma definição da gramática escolar. *Diacrítica*, 17(1), pp. 289- 317.
- 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 a Distância*. Universidade do Minho, pp.1352-1364. repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14916.
- Silva, M. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino aprendizagem da língua. *Revista Saber e Educar*, 13, pp. 89-106. repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática. Uma proposta de articulação. In *Gramática: História, Teorias e Aplicação* (pp. 275-286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf.
- Torre, M. (1999). Tendências recentes no ensino das línguas estrangeiras”. *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 29-35. repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10740/2/6018000067710.pdf.
- Trask, R. (1996). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. Routledge.
- Vilela, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?, *Diacrítica*, 8, pp. 143-166.

Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática – Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra: Revista Científica ESEC*, 7, pp. 138-148. exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf.