

Da nuclearidade do verbo à compreensão na leitura: um caso investigativo nos 1.º e 2.º CEB

Ana Sofia Lopes¹

Universidade de Santiago de Compostela
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
CLUP - Centro de Linguística da Universidade do Porto
InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

RESUMO

O conhecimento que os alunos vão construindo acerca da própria língua é fundamental para a compreensão na Leitura, a qual corresponde a um fenómeno complexo que envolve diferentes processos linguísticos e cognitivos. No âmbito linguístico, evidencie-se o contributo do verbo, que cria predicções semânticas e sintáticas acerca de entidades discursivas, como sujeito e complementos. Portanto, o conhecimento dos papéis temáticos que estas entidades podem desempenhar assumem importância na compreensão, fornecendo informações para a caracterização de personagens e para um entendimento da ação, enquanto categoria da narrativa. As situações verbais, que se encontram associadas às personagens, concorrem para a caracterização das mesmas e para uma compreensão literal e inferencial.

Assim, desenvolveu-se um estudo nos 3.º e 6.º anos de escolaridade, com procedimentos metodológicos característicos da investigação-ação e composto por três fases, que correspondem à aplicação de um pré-teste; à intervenção, com a implementação de um conjunto de atividades ao longo de três aulas de Português, quer no 3.º ano, quer no 6.º ano; e à aplicação de um pós-teste. Os dados recolhidos e analisados confirmaram a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão metalinguística e para a compreensão na Leitura, exigindo, conseqüentemente, um consistente conhecimento científico dos professores no desenho e orientação das atividades.

Palavras-chave: Ensino da gramática; Conhecimento linguístico; Compreensão na leitura; Situações verbais; Papéis temáticos.

ABSTRACT

The knowledge that students are building about their own language is fundamental for reading comprehension, which corresponds to a complex phenomenon that involves different linguistic and cognitive processes. In the linguistic context, the contribution of the verb is important, which creates semantic and syntactic predictions about discursive entities, as subject and complements. Therefore, the knowledge of thematic roles that these entities can play are important in comprehension, providing information for character characterization and an understanding of action as a category of narrative. The verbal situations, which are associated with characters, contribute to their characterization and to a literal and inferential comprehension.

Thus, a study was developed in the 3rd and 6th grades, with methodological procedures characteristic of action research and composed of three phases that correspond to the application of a pretest; the intervention, with the implementation of activities during three Portuguese classes, in the 3rd and 6th grades; and the application of a posttest. The data collected and analyzed confirmed the need for students' linguistic knowledge for metalinguistic reflection and reading comprehension, thus requiring a consistent scientific knowledge of teachers in the design and orientation of activities.

¹ Endereço de contacto: anasofia_lopes@hotmail.com

Keywords: Grammar teaching; Linguistic knowledge; Reading comprehension; Verbal situations; Thematic roles

1. Considerações introdutórias

Numa primeira instância, há que realçar que o domínio do conhecimento do conteúdo e, concomitantemente, dos saberes no âmbito do conhecimento pedagógico e didático é fundamental para a mobilização e a contextualização de estratégias e metodologias propícias ao progresso linguístico dos alunos (Ferreira, 2018). Com efeito, é importante que a formação do professor de Português dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) assente na construção de sólidos conhecimentos (meta)linguísticos, alicerçados em disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua e a Linguística Educacional (Leal, 2009); e de consistentes conhecimentos científico-pedagógicos. Não obstante esta formação, é necessário que os conhecimentos suprarreferidos do professor se encontrem em permanente atualização, por forma a evitar que a sua ação educativa se desenvolva com base em conceções desatualizadas ou mesmo erróneas (Choupina, Baptista, & Costa, 2014).

Considerando que “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente linguística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)” (Marcuschi, 2002, p. 1), compreende-se a relevância da formação do professor nos moldes expostos precedentemente. Assim, o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões que o docente estabelece entre o seu saber (meta)linguístico e a Linguística enquanto uma das disciplinas que sustenta a investigação-ação pedagógica (Choupina et al., 2014) e pelo domínio do conhecimento científico-pedagógico.

No que concerne ao ensino da gramática, importa salientar que hoje se impõe uma abordagem indutiva da gramática, que assente no reconhecimento de que os alunos possuem conhecimento sobre a língua materna, bem como na descoberta e na reflexão (meta)linguística por parte dos mesmos (Damar, 2009). Ademais, preconiza a mobilização do conhecimento gramatical em situações de uso, assentes nas competências comunicativas do ouvir/falar e ler/escrever (Costa, 2010).

Em termos estruturais, este texto encontra-se organizado em três grandes partes, a par das considerações introdutórias e finais. Na primeira parte, clarificar-se-á o conceito de compreensão na Leitura, bem como as componentes implicadas na mesma; enquanto na segunda proceder-se-á à classificação do verbo, a partir de critérios semânticos, lexicais e sintáticos, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento da compreensão na Leitura. Por sua vez, na terceira parte, apresentar-se-á um estudo desenvolvimento nos 1.º e 2.º CEB; destacando, primeiramente, o modo como a classe de palavras verbo é apresentada nos documentos oficiais de ensino e nos manuais escolares e, posteriormente, apresentando a ação educativa desenvolvida e os dados recolhidos nas fases de observação e avaliação.

2. Compreensão na leitura: componentes implicadas

O conhecimento que os alunos constroem sobre a sua própria língua assume um papel relevante no desenvolvimento da compreensão na leitura, para além de outros domínios. Efetivamente, existem estudos, como o de Leal e Roazzi (1999), que, em termos sintáticos e semânticos, defendem que a consciência linguística desempenha um papel crucial na leitura, concretamente na compreensão.

Neste âmbito, importa realçar que por compreensão se depreende a atribuição de significado ao que se decifra, tratando-se tanto de palavras, de frases ou de textos. Logo, o importante na leitura corresponde à apreensão do significado da mensagem, resultando o nível da compreensão da interação do leitor com o texto (Sim-Sim, 2007). Conforme relembra Perfetti, Landi e Oakhill (2005), a compreensão ocorre quando o leitor constrói uma representação mental da mensagem de um texto. Deste modo, “the comprehension process that bring about this representation occur at multiple levels across units of language: word level, (lexical processes), sentence level (syntactic processes), and text level” (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005, p. 228). A par do domínio linguístico, a compreensão na leitura é também encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais (Cain & Oakhill, 2009; Lencastre, 2003; Ribeiro et al., 2010;). Portanto, trata-se de um fenómeno complexo, que envolve diferentes processos quer linguísticos, quer cognitivos.

É ainda de salientar, neste contexto, a “taxonomia da compreensão leitora” (Viana et al., 2010, p. 15), na qual se evidenciam os seguintes tipos de compreensão: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica (Giasson, 1993; Viana et al., 2010). Passe-se, de seguida, à explicitação de cada uma das componentes apresentadas. A compreensão literal consiste no reconhecimento, pelo leitor, de ideias, informações ou

acontecimentos expressos no texto; a reorganização diz respeito à sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias por meio da informação que obtém, de maneira a conseguir uma síntese compreensiva; a compreensão inferencial corresponde à ativação do conhecimento prévio do leitor e à formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto através dos indícios que proporciona a leitura; e a compreensão crítica consiste na formulação de juízos próprios acerca do conteúdo do texto e da forma como se encontra expresso (Giasson, 1993; Viana et al., 2010).

Em sùmula, os conhecimentos sintático e semântico que os alunos adquirem contribuem diretamente para a compreensão na leitura, já que concedem a compreensão e o processamento das frases e do seu significado (Costa, 2012; Mimeau, Ricketts, & Deacon, 2018); de igual modo, os processos cognitivos cooperam no desenvolvimento da compreensão na leitura, dado que, por exemplo, a memória do texto permite o processamento de conhecimentos prévios para interpretar novos textos (Costa, 2012).

3. Da nuclearidade do verbo: critérios semânticos, lexicais e sintáticos para a sua classificação

O verbo corresponde a uma classe de palavras aberta e variável, com significado lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase. Constituindo o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, desempenha a função sintática de predicado e cria, simultaneamente, “uma *predicação semântica* e uma *predicação sintática* acerca de uma entidade - o *sujeito*” (Choupina, 2015, p. 356). Por conseguinte, individualiza-se pela função que desempenha no predicado e pelas propriedades de seleção semântica e sintática (Duarte, 2003). Face ao referido, os verbos correspondem, nas línguas naturais, a “palavras predicativas por excelência” (Duarte & Brito, 2003, p. 183). Todavia, de acordo com as autoras citadas, existem também outras palavras que possuem igualmente estrutura argumental ou grelha temática, nomeadamente “todas as palavras a cujo significado é possível associar argumentos próprios”, quer sejam nomes, adjetivos, preposições ou advérbios (p. 183).

Sublinhe-se, porém, que os verbos divergem entre si quanto ao quadro de regência que permitem, isto é, quanto ao número de argumentos que selecionam, quanto à classe sintagmática destes, bem como à função que desempenham (Gonçalves & Raposo, 2013). Neste sentido, podem ser organizados numa tipologia consoante o quadro de regência que lhes está associado, evidenciando-se as seguintes grandes subclasses dos verbos – verbos principais, verbos copulativos e verbos auxiliares -, que têm por base as propriedades de seleção categorial e semântica de cada item lexical verbal. Focando os verbos principais ou plenos, estes compõem o núcleo semântico de uma oração, sendo caracterizados, em termos semânticos, pelo número de argumentos e pelo papel temático dos mesmos e, em termos sintáticos, pela categoria de cada argumento e pela relação gramatical que adota na oração (Duarte, 2003). Por sua vez, os verbos auxiliares surgem em orações em que as sequências verbais são constituídas por, no mínimo, dois verbos, nomeadamente o verbo auxiliar. Além disso, como não possuem significado lexical, não apresentam propriedades de seleção semântica (Choupina, 2015; Duarte, 2003). Por último, os verbos copulativos, somente selecionam, ao nível semântico, um argumento interno, isto é, uma pequena oração, cujo núcleo pode ser adjetival, nominal, preposicional ou adverbial (Raposo, 2013).

3.1. Papel temático ou função semântico dos argumentos exigidos pelo verbo

A estrutura argumental dos verbos corresponde a uma noção semântico-lexical e, no que a esta diz respeito, importa salientar o papel temático ou função semântica que tem cada argumento exigido pelo verbo. Melhor dizendo, a relação semântica que associa o argumento à palavra predicativa que o seleciona, cuja lista mínima inclui os papéis de Agente, Fonte, Experienciador, Locativo, Alvo, Tema, Beneficiário, Paciente e Causa (Duarte & Brito, 2003; Gonçalves & Raposo, 2013).

Por forma a melhor se compreender cada um dos papéis temáticos destacados, passar-se-á à explicitação de cada um deles e à apresentação de exemplos. Assim sendo, o Agente corresponde ao papel temático do argumento que nomeia a entidade controladora de uma situação, geralmente humana (como *O Miguel* desfez o saco); a Fonte remete para a entidade que está na origem de uma determinada situação, apesar de não a controlar (como *A planta* deu flor); o Experienciador designa a entidade que constitui a base psicológica ou física de uma certa propriedade ou relação (como *O António* teme o escuro); o Locativo diz respeito à localização espacial de uma determinada entidade (como *A Rita* mora em Lisboa); o Tema indica uma entidade que muda de lugar, de posse ou de estado, em frases em que o argumento pode corresponder a uma entidade que é criada pela atividade expressa pelo verbo ou que é afetada por tal atividade (como *A Marisa* pintou *um quadro*) ou pode também designar uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (como *A Sara* ama *o Tiago*); o Alvo designa uma entidade para a qual algo foi transferido, em termos locativos ou não (como *O Ricardo* entregou o teste à *professora*); o Beneficiário diz

respeito a uma entidade que tira partido de uma determinada situação (como *Ele deu um ramo à mãe*); o Paciente diz respeito a uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (como *A Joana partiu o braço*); e a Causa refere-se a uma entidade que provoca uma mudança de estado numa outra (como *O vento secou a roupa*) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017).

3.2. Tipologia de situações verbais

Perante o que foi referido no subponto anterior, compreende-se que o número e a natureza dos argumentos de um determinado verbo se encontram intimamente relacionados com a sua natureza aspetual, sendo que desta depende o tipo de situação que o verbo e os seus argumentos podem expressar. Existem, portanto, verbos que ocorrem em situações que exprimem estados, ou seja, situações não dinâmicas, em que as entidades não sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação (como *O Pedro sabe Português*), e outros que expressam situações dinâmicas, isto é, situações em que alguma entidade sofre alterações (como *O Miguel tossiu*) (Cunha, 2004; Duarte & Brito, 2003).

Relativamente aos verbos que podem ocorrer em predicados estativos/não dinâmicos, refira-se que, neste grupo, exprimindo estados (Vendler, 1967, citado por Rothstein, 2008), se incluem os verbos existenciais (como *haver, existir e ser*), os verbos locativos (como *mora e reside*), os verbos de posse (como *tem e pertence*), os verbos epistémicos (como *saber*), os verbos percetivos (como *ver*), os verbos psicológicos não causativos (como *gostar*) e os verbos copulativos (como *ser, estar, ficar, permanecer*, etc.). Já no âmbito das situações não estativas/dinâmicas, de acordo com os autores citados, de acordo com Vendler (1967, citado por Rothstein, 2008), é possível distinguir *activities* (situações com uma duração apresentada sem delimitação, como *O bebé chorou horas*); *accomplishments* (situações com duração moderadamente longa, que conduzem à mudança de estado, de lugar ou de posse, como *A Maria comprou o quadro*); *semelfactives* (situações com pouca ou nenhuma duração, que não têm um estado consequente, como *O portão bateu*); e *achievements* (situações com duração breve ou mesmo nenhuma duração, que têm um estado consequente, como *As flores murcharam*).

4. Estudo nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

4.1. Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração o enquadramento teórico atrás exposto, desenvolveu-se um estudo que se prendeu com o ensino do verbo nos 1.º e 2.º CEB, incidindo, especialmente, na abordagem da referida classe de palavras ao nível semântico e interpretativo, já que se focaram algumas das múltiplas situações que o verbo permite expressar e as funções semânticas que os argumentos exigidos pelo verbo podem desempenhar em tais situações eventivas (Lopes, 2018). O presente estudo desenvolveu-se tendo por base uma metodologia de investigação qualitativa e quantitativa (Bryman, 2012; Creswell, 2014), centrada na metodologia de investigação-ação (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), e procurou dar resposta à seguinte questão-problema: *Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfossintáticos, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de modo a promover a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e contribuir para o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura?*

O estudo contou com a participação de 18 alunos do 1.º CEB e de 21 alunos do 2.º CEB, perfazendo um total de 39 alunos, de um Agrupamento de Escolas do concelho do Porto, e desenvolvido em três fases: i) aplicação de um pré-teste (fase de observação); ii) intervenção, com a implementação de um conjunto de atividades ao longo de três aulas de Português, numa turma do 3.º ano e numa turma do 6.º ano (fase da ação educativa); iii) aplicação de um pós-teste (fase de avaliação). Além disso, contou com a observação e análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), bem como dos manuais escolares adotados pelo Agrupamento de escolas desde o 1.º ao 6.º ano de escolaridade.

No que aos instrumentos de recolha de dados diz respeito, salientam-se as grelhas de análise dos manuais escolares dos 1.º e 2.º CEB adotados no Agrupamento e do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), o pré-teste (na fase de observação) e o pós-teste (na fase de avaliação). O pré-teste realizou-se antes das intervenções educativas e teve como propósito diagnosticar o nível de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos, relativamente ao objeto de estudo (Tuckman, 2012). Já o pós-teste aplicou-se após terem sido concluídas todas as intervenções e teve como objetivo verificar os resultados da ação desenvolvida (Carmo & Ferreira, 2008), comparativamente com os dados recolhidos na fase prévia à intervenção/ação. Note-se que ambos os testes tiveram por base um texto do Património Literário Oral, nomeadamente um excerto de uma lenda originária do concelho do

Agrupamento, tornando-se exequível a formulação de questões de compreensão na leitura, sendo algumas delas em torno das situações verbais e de conhecimento linguístico.

4.2. O verbo nos documentos oficiais de ensino e nos manuais escolares

Neste subponto, numa primeira instância, proceder-se-á à apresentação dos dados recolhidos nos manuais escolares de Português do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, adotados no Agrupamento de Escolas em que se desenvolveu o estudo; e, posteriormente, realizar-se-á um cruzamento dos dados anteriores com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015). É ainda de realçar que a análise dos manuais escolares incidiu na verificação das definições do verbo, no levantamento dos exemplos de verbos que acompanham aquelas definições, sendo estes agrupados de acordo com a tipologia das situações – situações não estativas/dinâmicas ou situações estativas/não dinâmicas –, e na observação da tipologia de tarefas solicitadas em torno desta classe de palavras (Lopes, 2018).

Prosseguindo para a apresentação e análise dos dados recolhidos, quanto à definição do verbo, conforme a Tabela 1, verificou-se que a maioria dos manuais escolares apresentam uma definição central do verbo não apenas como expressão de uma ação, veiculando definições como “os verbos são palavras que exprimem estados ou ações que acontecem no tempo” (Manual 4², p. 52) ou “os verbos podem exprimir ações, acontecimentos, estados ou situações” (Manual 5, p. 215). Contudo, no manual 2 surge uma definição central do verbo como expressão de uma ação, apesar de ser salvaguardado numa nota de informação que esta classe de palavras também pode exprimir acontecimentos, estados ou situações. Já no manual 1, não existe qualquer definição do verbo. Relativamente a estes dados recolhidos, sublinhe-se o caso do manual 3, que é particularmente relevante e preocupante, pois espelha claramente uma nítida confusão entre a ação como uma das categorias da narrativa e a ação que um verbo pode expressar, uma vez que na definição do verbo, este é apresentado como correspondendo a ações e a estados, mas num exercício em que o aluno tem de seleccionar a classe de palavras e a respetiva definição da palavra destacada numa frase, a opção correta refere somente o verbo como expressão de uma ação. Esta confusão passará, inevitavelmente, para os próprios alunos, caso os professores não se encontrem cientificamente informados e não reflitam com eles acerca da diversidade de situações eventivas que o verbo pode criar e expressar (Duarte, 2001).

Tabela 1. Dados referentes à definição do verbo nos manuais escolares do 1.º ao 6.º ano do Ensino Básico (Fonte: Lopes, 2018, p. 263).

Manuais Escolares	Definição do verbo		
	Definição central do verbo como expressão de uma ação	Definição central do verbo não apenas como expressão de uma ação	Sem definição
M1			X
M2	X		
M3		X	
M4		X	
M5		X	
M6		X	
Total	1	4	1

Em relação à percentagem de exemplos de verbos utilizados nos exercícios e nas definições distribuídos por tipologia de situações nos manuais observados, estes surgiram quer em frases, quer em listas de verbos isolados. Pela recolha realizada, constatou-se um predomínio de exemplos de predicados dinâmicos, comparativamente ao número de exemplos de predicados não dinâmicos, em todos os manuais escolares observados. Sublinhe-se que no 1.º CEB a

² Os manuais escolares encontram-se referenciados pelos números dos anos de escolaridade a que correspondem.

maioria dos exemplos que integram predicados não dinâmicos corresponde a verbos copulativos (como *ser, estar e ficar*) e a verbos psicológicos não causativos (como *gostar, amar e desculpar*); enquanto nos predicados dinâmicos se evidenciam os exemplos de verbos de atividade verbal/ilocução (como *perguntar, exclamar e responder*), de atividade física (como *brincar, jogar e lavar*) e de movimento (como *correr, caminhar e fugir*). Por sua vez, no 2.º CEB a maioria dos exemplos que fazem parte dos predicados não dinâmicos corresponde a verbos copulativos (como *permanecer e parecer*), verbos de postura/estados (como *dormir e sorrir*) e verbos psicológicos não causativos (como *sentir e desejar*); enquanto nos predicados dinâmicos se destacaram exatamente os mesmos exemplos de verbos referidos no 1.º CEB. Este dado permite afirmar que os exemplos corroboram a definição central do verbo não apenas como expressão de uma ação, favorecendo, no entanto, pelo referido predomínio de predicados dinâmicos, a compreensão do motivo dos alunos continuarem a afirmar que o verbo é a ação. Saliente-se ainda que, embora o predomínio de exemplos de verbos de atividade verbal/ilocução se verifique nos dois ciclos de ensino, é a partir do manual 4 que estes exemplos começam a surgir de forma mais acentuada, uma vez que é a partir deste ano de escolaridade que ocorre a introdução ao estudo dos verbos introdutórios do discurso. Portanto, nos três primeiros anos de escolaridade, os alunos são confrontados, sobretudo, com exemplos de verbos de movimento e de atividade física, o que é possivelmente justificável pelo facto de estes exemplos de verbos recriarem situações mais concretas; pois nos anos mais iniciais de escolaridade o pensamento dos alunos é muito concreto e ainda pouco abstrato (Vygotsky, 2001).

No que respeita à tipologia das tarefas solicitadas (cf. Tabela 2) é notória a predominância de tarefas ao nível da seleção/integração de verbos em frases, seguindo-se as tarefas de identificação do verbo em frases/textos e de continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo dados. Por seu turno, a tarefa com menor incidência nos manuais de 1.º CEB corresponde à identificação/explicação de funções sintáticas; enquanto no 2.º CEB as tarefas com menor incidência correspondem às relativas à transformação de verbos em nomes ou adjetivos e à associação de verbos ao seu valor semântico. Ressalte-se ainda que nos manuais do 1.º CEB não são contempladas tarefas relativas à transformação de verbos em nomes ou adjetivos nem à identificação/explicação da subclasse do verbo; por sua vez, no 2.º CEB não surgem tarefas referentes à associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente. Importa, por último, destacar o manual 3, por ser aquele que apresenta uma menor variedade de tarefas, cuja tipologia consiste em continuar/expandir frases a partir de sujeito+verbo. Neste manual, as principais tarefas em torno do verbo centram-se na sua conjugação, no Pretérito Perfeito, no Presente e no Futuro do modo Indicativo, bem como na identificação das conjugações a que pertencem, uma vez que a morfologia verbal é dada no 3.º ano de escolaridade.

No que concerne a estes dados e estabelecendo um paralelismo com os documentos oficiais de ensino, importa referir que, embora o ensino explícito desta classe se inicie, de acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), no 2.º ano de escolaridade, e no 1.º ano não exista qualquer referência a este conteúdo, no manual 1 verifica-se já a existência de alguns exercícios ao nível da seleção/integração de verbos em frases e da associação de grupos sintáticos. Tal facto poderá indiciar que o professor pode explorar a propriedade de nuclearidade do verbo, associando-o aos argumentos corretos semântica e sintaticamente, o que pode ser revelador de uma preocupação pertinente e justificável com o início da abordagem ao verbo em termos de concordância e do seu valor semântico e comprova o princípio do ensino implícito deste conteúdo. Por sua vez, os exercícios do manual 2 coadunam-se com o que vigora nos documentos reguladores de ensino, nomeadamente ao nível da identificação do verbo em frases/textos e seleção/integração de verbos em frases, associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente. No 3.º ano assiste-se ao abandono do trabalho com o verbo ao nível semântico e até em termos de identificação desta classe de palavras em frases/textos, centrando-se a abordagem em critérios morfológicos, como sejam as diferentes conjugações e a classificação quanto ao tempo e ao modo. Apesar disso, o manual 3 ainda possui alguns exercícios que se focam na continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo fornecidos, parecendo revelar alguma preocupação em termos de concordância e da relevância das situações verbais para o desenvolvimento da compreensão na leitura (Viana et al., 2010). Já no 4.º ano apesar de também se verificar uma grande incidência na conjugação verbal, há uma retoma do estudo do verbo ao nível do reconhecimento da classe a que estas palavras pertencem e, por isso, o manual 4 promove exercícios de identificação do verbo em frases/textos e de seleção/integração de verbos em frases.

No que concerne ao 2.º CEB, no 5.º ano, o *Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), apontam para a integração de palavras nas classes e subclasses a que pertencem, destacando-se o verbo principal e o verbo auxiliar, surgindo, por isso, no manual 5, exercícios que consistem na identificação/explicação da subclasse do verbo. Contudo, este manual revela ainda um cuidado especial com o trabalho do verbo em termos semânticos e uma preocupação com o contributo deste para a harmonização entre as diferentes componentes da

compreensão na leitura, possuindo, por exemplo, exercícios de associação desta classe de palavras ao seu valor semântico, de seleção/integração de verbos em frases e de continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo. Realce-se ainda a existência de exercícios de identificação/explicitação de funções sintáticas, dado que neste ano de escolaridade se inicia a abordagem de novas funções, tais como complemento direto, complemento indireto e vocativo. Por último, no 6.º ano, é visível, nos documentos oficiais de ensino, a proposta de um trabalho em tudo semelhante ao 5.º ano, apenas com o acréscimo de mais uma subclasse do verbo – verbo copulativo -, de subtipos internos do verbo principal – verbo principal transitivo/intransitivo - e de outras funções sintáticas – predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador do grupo verbal/oblíquo. Porém, embora, no manual 6, se verifique a existência de exercícios que vão ao encontro do que os descritores de desempenho definem para o 6.º ano, o trabalho em termos de compreensão começa a decrescer comparativamente ao ano anterior, dada a ausência de tarefas ao nível da associação do verbo ao seu valor semântico.

Tabela 2. Dados de análise das tarefas solicitadas nos manuais escolares analisados por tipo de tarefa e por manual do 1.º ao 6.º ano do Ensino Básico (Fonte: Lopes, 2018, p. 264)

Tipologia das tarefas solicitadas	Manuais escolares						Total
	M1	M 2	M 3	M 4	M5	M6	
Identificação do verbo em frases/textos		X		X	X	X	4
Associação do verbo ao seu valor semântico					X		1
Seleção/Integração de verbos em frases	X	X		X	X	X	5
Associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente	X	X					2
Continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo		X	X		X	X	4
Transformação de verbos em nomes ou adjetivos					X		1
Identificação/Explicitação da subclasse do verbo					X	X	2
Identificação/Explicitação de funções sintáticas				X	X	X	3
Total	2	4	1	3	7	5	22

4.3. Apresentação da ação educativa e discussão dos dados

A ação educativa caracterizou-se pela realização de atividades dedicadas ao conteúdo em estudo, integradas em seis aulas de Português, três no 3.º ano e três no 6.º ano de escolaridade. Nestas aulas adotou-se uma metodologia centrada na sequência didática para aprender gramática, advogada por Camps (2006), isto é, num conjunto de tarefas diversas que visam um mesmo objetivo; bem como princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), sobretudo ao nível da promoção da reflexão das estruturas linguísticas e da exercitação, por parte dos alunos. As atividades tiveram como suporte o texto, já que se pretendia o tratamento da gramática em funcionamento, ou seja, uma análise com base nas funções desempenhadas na própria língua, para que os alunos entendessem também o valor do estudo da gramática como contributo para o desenvolvimento da compreensão na leitura (Fonseca, 1992; Viana et al., 2010). Acresce destacar que nestas aulas foram trabalhados todos os domínios através da realização de variadíssimas atividades. Todavia, serão salientados apenas os momentos que consistiram na intervenção específica para o projeto. Além disso, destacar-se-ão somente duas das três intervenções, não só por terem ambas como base o texto narrativo, mas também por se considerar que melhor evidenciam o contributo do estudo da tipologia de situações verbais e das funções semânticas para o desenvolvimento das diferentes componentes implicadas na compreensão na leitura.

a) Primeira intervenção – da tipologia de situações verbais à caracterização de personagens

A primeira intervenção realizada nos 3.º e 6.º anos de escolaridade desenrolou-se em torno do conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado (1994) e foi semelhante nos dois anos. Nesta realizaram-se duas atividades

centradas na identificação dos verbos e na tipologia das situações, contribuindo ambas as estratégias para o desenvolvimento da componente de compreensão inferencial.

A primeira atividade correspondeu à identificação de verbos associados à personagem Abdul-ben-Fari, na primeira parte do conto, e à personagem Racib, na primeira e na segunda partes, de forma a proceder-se à caracterização de ambas as personagens em diferentes momentos da narrativa. Após o registo de grande parte dos verbos, foi realizada uma interpretação das situações por eles expressas, a partir do contexto linguístico em que se encontravam. Posteriormente, os alunos tiveram de indicar se se tratavam de situações dinâmicas ou não dinâmicas e, em última instância, interpretar e tentar descrever as atitudes e os comportamentos, os pensamentos e o estado de espírito das duas personagens. Nesta atividade, apesar de a instrução ter correspondido à identificação de verbos que permitissem caracterizar as duas personagens, os alunos começaram por indicar adjetivos presentes no conto, revelando-se alguma dificuldade inicial na distinção entre as duas classes de palavras para a caracterização de personagens. Tal situação compreende-se pelo facto de os alunos aprenderem a caracterizar personagens somente com base em adjetivos. Não obstante o referido, após a identificação dos verbos e o respetivo registo, os alunos demonstraram grande facilidade em identificar que na primeira parte do conto dominam situações verbais não dinâmicas e na segunda parte situações verbais dinâmicas. Além disso, revelaram-se capazes de caracterizar devidamente as personagens, referindo que, na primeira parte do conto, Racib e Abdul-ben-Fari se encontravam tristes, angustiados, desmotivados, pouco animados e muito passivos, enquanto na segunda parte, Racib, personagem que sofreu evolução com o desenrolar da ação, estava mais motivado, alegre, animado e ativo.

Por sua vez, a segunda atividade consistiu na identificação de verbos presentes em frases retiradas do conto e na indicação da tipologia das situações, preenchendo-se uma tabela organizada em situações dinâmicas e situações não dinâmicas. Desta forma, pretendeu-se reforçar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no que diz respeito à tipologia das situações, através da exercitação. Por conseguinte, procederam, em primeiro lugar, à identificação individualmente, e, depois, à reflexão em grande grupo. Nesta atividade, a maioria dos alunos teve facilidade na identificação dos verbos nas frases e na indicação da tipologia das situações verbais. A par disto, sublinhe-se o facto de a turma, na sua generalidade, ter apresentado dúvidas quanto ao verbo *contar*, pois uma parte considerou que correspondia a um verbo integrado num predicado dinâmico, por se tratar de uma atividade verbal, e outra parte afirmou que se tratava de um verbo incorporado num predicado não dinâmico, por considerarem que o sujeito não sofria alterações. Perante isto, classificou-se como um predicado dinâmico, recorrendo-se aos atos de fala, ainda que sem utilizar a metalinguagem específica, para comprovar a classificação defendida. Melhor dizendo, sublinhou-se que sempre que alguém fala realiza ações, uma vez que profere um enunciado com uma determinada intenção que provocará algum efeito no interlocutor.

b) Segunda intervenção – dos papéis temáticos à compreensão inferencial

Na segunda intervenção realizada no 3.º ano de escolaridade, a atividade desenvolvida teve como suporte o conto “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares (2010) e consistiu no reconto do mesmo, orientado, sobretudo, pelos verbos e pelos papéis temáticos desempenhados pelo sujeito sintático por eles selecionado. Esta afigurou-se como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas componentes literal, num primeiro momento, mas essencialmente inferencial e de reorganização. Previamente ao referido reconto, os alunos identificaram alguns verbos, nas frases que foram destacadas, e os sujeitos a eles associados, levantando hipóteses sobre as possíveis funções que desempenhavam na situação discursiva enunciada pelo predicado, no qual cada verbo era núcleo. Esta última tarefa tinha como objetivo levar os alunos à problematização das funções semânticas que o sujeito sintático pode ter e foi realizada com base na seleção da função mais adequada a cada contexto a partir de uma variedade apresentada, por exemplo: o sujeito faz uma situação acontecer (para o Agente); o sujeito experiencia uma situação (para o Experienciador); entre outros. Portanto, não foi utilizada a terminologia veiculada nas gramáticas, ou advinda diretamente da investigação mais teórica em Linguística, mas sim expressões que favorecessem os alunos numa compreensão do significado dos papéis temáticos e da sua utilidade para a compreensão da ação narrada e das personagens envolvidas, adequando os objetivos da atividade ao nível de escolaridade em causa. Realce-se que, ao longo desta atividade, os alunos demonstraram compreender a importância do significado das frases selecionadas, e das situações a nível geral, e das ideias por elas expressas para a identificação dos papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos. A título de exemplo, destaque-se o facto de, depois de se ter analisado o papel temático do sujeito da frase *O menino partiu numa grande viagem* (Sujeito Experienciador), por análise dos vários sentidos que o verbo *partir* pode ter, perante a questão da formanda sobre qual seria o papel temático do sujeito se a frase fosse *O menino partiu o pé*, imediatamente um aluno referiu que seria um sujeito sofredor. Após a realização desta atividade preparatória, com base no levantamento das situações e da interpretação do papel temático que cada sujeito sintático

desempenhava, que posteriormente foram associadas às personagens e aos momentos da ação narrativa, os alunos fizeram, então, o reconto da história.

Relativamente à segunda intervenção no 6.º ano, as atividades foram desenvolvidas em torno do 3.º capítulo da obra *A Minha Primeira República* de José Jorge Letria (2009). Esta iniciou com a apresentação de uma imagem da personagem principal e com alguns verbos/predicados verbais a ela associados ao longo da obra (cf. Figura 1), com o intuito de os alunos colocarem hipóteses sobre possíveis características desta personagem, da época histórica em que poderia ter existido/vivido e dos acontecimentos ou experiências pelos quais poderia ter passado, incidindo-se, por isso, na componente de compreensão inferencial. Note-se que os verbos das expressões destacadas se encontravam, sobretudo, relacionados com os cinco sentidos.

Figura 1. Imagem da personagem principal da obra *A Minha Primeira República* e verbos/predicados verbais a ela associados (Fonte: Lopes, 2018, p. 282).



Nesta atividade, os alunos, com alguma desenvoltura, foram capazes de, a partir dos verbos/predicados verbais e dos seus valores semânticos, elencar um conjunto de possíveis características da personagem principal, a saber: sentimentalista, observador, inteligente, atento, perspicaz, curioso, destemido, mas receoso, entre outras. Estas hipóteses levantadas quanto à caracterização da personagem foram retomadas após a leitura, no sentido de se estabelecer um confronto entre o que foi dito pelos alunos previamente à leitura e o que ouviram ler, o que constituiu uma estratégia de harmonização entre as componentes de compreensão literal, de compreensão inferencial e de compreensão crítica. Nesta intervenção, houve ainda oportunidade de os alunos procederem à compreensão de determinadas passagens do 3.º capítulo, pela reflexão linguística e metalinguística sobre determinadas frases, identificando o papel temático de alguns sujeitos e complementos e indicando a subclasse/subtipo interno dos verbos, acompanhada de um momento de trabalho laboratorial, pela realização de testes sintáticos como a redução das frases por meio da pronominalização. Para a realização desta atividade, também não foi utilizada explicitamente a terminologia linguística, mas sim expressões explicativas que garantissem à mestrandia que os alunos compreendiam os papéis temáticos desempenhados pelas entidades envolvidas, tal como se procedeu para o 3.º ano de escolaridade. Por conseguinte, após a leitura de cada um dos excertos, da identificação dos verbos, da classificação do tipo das situações, de forma a recuperar a primeira etapa da intervenção, da indicação da subclasse dos verbos e da manipulação das frases pela pronominalização, os alunos, em grande grupo, analisaram o valor semântico de determinados argumentos e procederam à associação dos mesmos às expressões que remetiam para os papéis temáticos e que se encontravam projetadas. Nesta atividade, há que destacar o facto de os alunos terem analisado o significado de todas as frases, promovendo não só a compreensão literal, mas também a inferencial, o que os auxiliou na identificação dos diferentes papéis temáticos, inclusive na análise de frases na forma passiva, como, por exemplo, “Paiva Couceiro e as suas tropas foram travados no cimo do Parque Eduardo VII”. Com esta atividade, os alunos puderam entender a relevância dos papéis temáticos para a compreensão de frases passivas e para a distinção entre frases ativas e passivas, uma vez que, após terem compreendido que na frase passiva se

estava perante um sujeito Paciente, ou Tema, imediatamente chegaram à conclusão de que na frase ativa aquele mesmo argumento mantinha a função semântica, ainda que fosse complemento direto, e de que o sujeito da frase ativa era o Agente.

4.4. Apresentação e discussão dos dados nas fases de observação e avaliação

Conforme referido, para a recolha de dados aplicou-se, tanto no 3.º como no 6.º ano de escolaridade, um pré-teste e um pós-teste, na fase inicial e na fase final do projeto, com propósito de avaliar os conhecimentos dos alunos ao nível da compreensão de situações verbais distintas e da sua interpretação para a compreensão do texto lido, dos constituintes internos ao predicado e das subclasses verbais. Note-se ainda que os dois testes tiveram por base um texto do Património Literário Oral, nomeadamente um excerto de uma lenda originária do concelho do Agrupamento; e que grande parte dos itens dos testes foram iguais nos dois níveis de ensino.

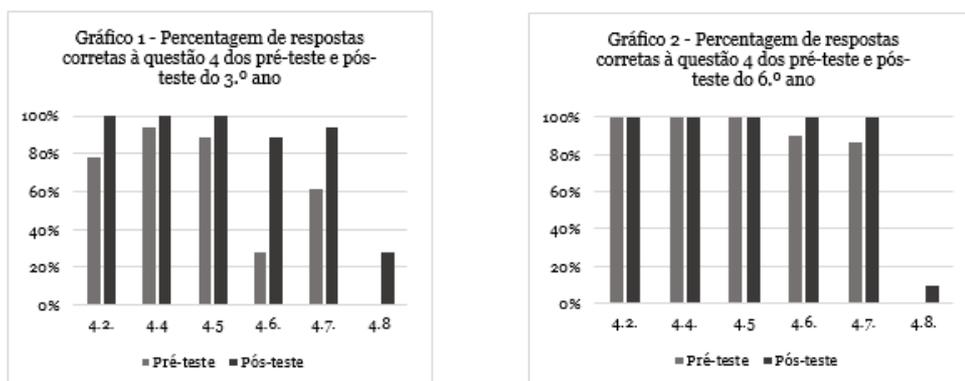
Assim, de seguida, proceder-se-á à apresentação e à discussão dos dados recolhidos em alguns dos itens do pré-teste e do pós-teste. Primeiramente, evidencia-se a questão em que se pretendia que os alunos interpretassem as situações a partir de recortes de ilustrações da obra e a sua associação a enunciados que as legendassem, com base no valor semântico dos seus predicados (verbais e nominais). Nesta questão, procurava-se diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos no âmbito da compreensão na leitura, nas suas componentes literal e inferencial, e do conhecimento linguístico, pela relação que estabelecem entre as situações e os predicados que as expressam.

Tabela 3. Percentagem de respostas corretas na associação de situações ilustradas a situações verbais por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento (Fonte: Lopes, 2018, pp. 128-129)

Ano de escolaridade	Fase	Questão de compreensão e conhecimento linguístico – interpretação de situações ilustradas e associação a enunciados descritivos						Média
		3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	
3.º	Pré-t.	83%	89%	72%	78%	78%	72%	78,7%
	Pós-t.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
6.º	Pré-t.	90%	86%	81%	90%	86%	81%	85,7%
	Pós-t.	95%	95%	95%	100%	100%	100%	97,5%

Nesta questão, no 3.º ano, a percentagem de respostas corretas foi em todas as alíneas superior a 70% no pré-teste (numa média de 78,7% de acerto), obtendo-se os 100% em todas as alíneas no pós-teste (cf. Tabela 3). Porém, ainda que, no 6.º ano, nomeadamente no pré-teste, a percentagem de respostas corretas ultrapasse os 80% em todas as alíneas, no pós-teste somente as três últimas alcançam os 100%, contrariamente ao que aconteceu no 3.º ano. As possíveis explicações encontradas para a percentagem de associações erradas que se registaram na fase do pré-teste, ainda que baixa, podem estar ligadas à não realização de tarefas deste tipo em momentos anteriores e pela quase nula existência nos manuais escolares adotados. Simultaneamente, uma outra razão prende-se com o facto de existir uma tendência dos professores para abordarem esta classe de palavras sem valorizar o seu significado expresso e o seu valor semântico, focando-se, especialmente, na morfologia verbal (conjugações), no 3.º ano, ou na classificação quanto ao tipo sintático (transitivo ou intransitivo), no 6.º ano, e ignorando que os verbos fornecem importantes informações para a compreensão na leitura, nomeadamente para a caracterização das personagens e a sua evolução ao longo da narrativa, assim como para a compreensão das diferentes fases da ação narrada. Por seu turno, na questão subsequente, os alunos tiveram de identificar, sublinhando, os verbos nas mesmas frases apresentadas na questão anterior.

Figura 2. Percentagem de respostas corretas às tarefas de identificação de verbos em frases por ano e por fase de instrumento (Fonte: Lopes, 2018, p. 129).



Nesta questão, verificou-se maior dificuldade nestas tarefas de identificação do verbo por parte dos alunos do 3.º ano, sobretudo na fase do pré-teste, em que as percentagens foram inferiores às do pós-teste, sobretudo nas três últimas frases (v. Figura 2, Gráfico 1); enquanto no 6.º ano, as percentagens se mantiveram iguais nas três primeiras alíneas (100% de acertos) e aumentaram nas duas seguintes, de 90% e de 86%, no pré-teste, para 100%, no pós-teste (v. Figura 2, Gráfico 2). Estes dados corroboram que os alunos do 3.º ano de escolaridade possuem menos conhecimentos explícitos sobre o conteúdo gramatical *verbo*, comparativamente aos alunos do 6.º ano. Contudo, embora, nesta tarefa, os conhecimentos explícitos mais reduzidos tenham contribuído para menores percentagens de respostas corretas quando se solicitava respostas que implicavam mobilização de conhecimento científico específico, há que realçar o facto de os níveis de conhecimento implícito, que caracteriza sobretudo os primeiros anos de escolaridade, serem muito positivos e haver uma constante mobilização destes quando se encontram ao serviço da compreensão da leitura. Por fim, na última questão, pretendeu-se que os alunos classificassem como verdadeiras ou falsas algumas afirmações que constituíram a síntese de todo o teste. Na generalidade, as classificações corretas das afirmações aumentaram significativamente do pré-teste para o pós-teste, mas de todas há que destacar a primeira afirmação (“O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações”), cuja percentagem de alunos que respondeu corretamente ao item, classificando a afirmação como falsa, aumentou 66%, portanto, passou de 17% (pré-teste) para 83% (pós-teste) (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Percentagem de respostas quanto à avaliação de afirmações sobre as temáticas gerais por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento (Fonte: Lopes, 2018, p.133)

Afirmção apresentada	Ano de escolaridade	Fase	V	F
O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações.	3.º	Pré-t.	83%	17%
		Pós-t.	17%	83%
	6.º	Pré-t.	86%	14%
		Pós-t.	81%	19%

Os dados recolhidos comprovam os efeitos negativos que o ensino formal e explícito da língua, baseado em conceções desatualizadas, devido à ausência de acompanhamento da investigação, pode provocar no conhecimento e nas representações que os alunos constroem sobre o conhecimento linguístico e a sua mobilização ao serviço de questões de compreensão da leitura, por exemplo. Melhor dizendo, os alunos do 6.º ano tiveram um maior e mais prolongado contacto com o ensino explícito do verbo de forma redutora e errónea – *o verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações*-, o que dificulta a transformação deste conhecimento linguístico ou a sua representação, comparativamente ao que se registou com os alunos, por exemplo do 1.º CEB, que se encontram mais disponíveis para a aprendizagem e a sua alteração, já que ainda se situam numa fase de desenvolvimento e construção/consolidação dos saberes.

4. Considerações finais

Com os dados recolhidos, apresentados e discutidos neste documento, compreende-se que se impõe uma formação do professor de Português assente num sólido conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa, a par do domínio do conhecimento científico-pedagógico e da permanente atualização. Ademais, conclui-se que é necessário um trabalho mais direcionado para o desenvolvimento adequado da compreensão na leitura dos alunos e para a valorização das pistas linguísticas ao serviço daquela.

Por fim, em resposta à questão-problema deste estudo, sublinhe-se que a abordagem do verbo requer uma articulação entre os domínios da gramática (principalmente das áreas da semântica e da sintaxe) e, pelo menos, da Leitura e da Escrita. Ou seja, o professor de Língua Portuguesa deverá promover o trabalho em torno do verbo no seu contexto linguístico de ocorrência – frase/texto –, valorizando o seu significado e o tipo de situação expressa, pois somente deste modo se contribuir para a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e o reconhecimento da nuclearidade do verbo nos discursos, assim como para a valorização da sua importância para a promoção de competências que desenvolvem a compreensão na leitura, especificamente o desenrolar na ação narrada e a atuação das diversas personagens nela envolvidas. Só assim será valorizado e atribuído o verdadeiro sentido ao trabalho com a língua e as suas estruturas.

Referências

- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do Professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143-176). New York: The Guildford Press.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps, & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: GRAÓ.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Choupina, C. (2015). Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2.º Ciclo EB. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, Número Temático, 353-382.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2014, outubro). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. *Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia, 8-10.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2017). A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. *Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Lecce, 8-11 Out., 2015 (2627-2648).
- Costa, A. C. (2012). *A aprendizagem da leitura: Análise de manuais escolares do 1.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciência, Lisboa, Portugal.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Damar, M. (2009). Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In J. Dolz, & C. Simard (Eds.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 289-313). Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al. (Org.), *Para a didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (165-177). Lisboa: Edições Colibri.

- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 85-126). Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I., & Brito, A. M. (2003). Predição e classes de predicadores verbais. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (179 -203). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ducla Soares, L. (2010). *Meninos de todas as cores*. Lisboa: Edições Nova Gaia.
- Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto / discurso - Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, A., & Raposo, E. (2013). Verbo e sintagma verbal. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português, Vol. II* (pp. 1155-1218). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, S. (2009). Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua maternal. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (1302 – 1315). Braga: Universidade do Minho.
- Leal, T. F., & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 77-104.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Letria, J. J. (2009). *A minha primeira república*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lopes, A. S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB* (Relatório de Estágio não publicado). Escola Superior de Educação, Porto, Portugal. Retirado de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & Ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Melo, P. (2017). Propriedades sintáticas e papéis semânticos do sujeito em orações escritas. *Revista Científica Trama*, 13(30), 191-211.
- Mimeau, C., Ricketts, J., & Deacon, S. H. (2018). The role of orthographic and semantic learning in word reading and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 22, 384–400.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Backwell.
- Raposo, E. (2013). Orações copulativas e predicções secundárias. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português, Vol. II* (pp. 1285-1354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.
- Rothstein, S. (2008). Telicity, atomicity and the Vendler classification of verbs. In S. Rothstein (Ed.), *Theoretical and crosslinguistics Approaches to the semantics of aspect* (pp. 43-78). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Torrado, A. (1994). *O mercador de coisa nenhuma*. Porto: Civilização.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.