

DAS SITUAÇÕES VERBAIS À COMPREENSÃO DA LEITURA: DADOS DE UM ESTUDO NO 1.º CEB

Lopes, Ana Sofia¹; Morgado, Celda²

¹Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

anasofia_lopes@hotmail.com

²Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto

Introdução

O verbo integra uma classe aberta, variável, lexical e é o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, com a função sintática de predicado (Choupina, 2013; 2015). Esta classe de palavras cria tanto uma predicação semântica como uma predicação sintática acerca de uma entidade - o sujeito (Duarte & Brito, 2003). Neste domínio, evidenciam-se os diversos papéis temáticos que o argumento sujeito pode desempenhar e que assumem extrema relevância na compreensão da leitura, já que fornecem importantes informações para a caracterização de personagens e para o entendimento da ação, enquanto categoria da narrativa. De igual modo, as diferentes situações verbais contribuem para a compreensão da leitura. Estas diferentes situações verbais que, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens concorrem, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e ainda para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa.

Assim, desenvolveu-se um estudo no 1.ºCEB, no qual se adotaram

procedimentos metodológicos característicos da investigação-ação, subordinado à questão *Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfossintáticos, no 1.º CEB, de maneira a promover a compreensão da leitura?* O referido estudo é 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, numa turma do 3.º ano, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto; e à aplicação de um pós-teste. Os dados recolhidos e analisados confirmam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão metalinguística e para a compreensão da leitura, exigindo, por sua vez, um consistente conhecimento científico por parte dos professores no desenho e orientação das atividades.

Considerações introdutórias

O principal pré-requisito para um professor de Língua Materna consiste em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29), isto é, é um professor que possui um duplo papel, apresentando-se, por um lado, como um utilizador competente da língua e, por outro, assumindo a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). A esta utilização proficiente da Língua acresce a necessidade de o professor construir e desenvolver um conhecimento metalinguístico aprofundado e alicerçado em disciplinas como a Linguística, de maneira a garantir um saber científico adequado, dado que, segundo Marcuschi (2002), citado por Choupina, Baptista e Costa (2017), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente linguística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)” (p. 2643). Por conseguinte, o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões que o professor estabelece entre o seu saber (meta) linguístico e a Linguística enquanto disciplina que sustenta a investigação-ação pedagógica (Choupina et al., 2014).

Importa ainda realçar, em termos de metodologias de ensino da gramática, que hoje se impõe uma abordagem indutiva, a qual assenta 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, citado por Ferreira, 2018). Logo, graças ao apoio do professor, o aluno formula hipóteses e “tenta descobrir o funcionamento linguístico e construir a sua própria gramática explícita” (Damar, 2009, citado por Ferreira, 2018, p. 93). Este conhecimento que os alunos vão construindo acerca da própria língua revela-se também fundamental para a compreensão na leitura, entre outros

domínios, já que esta consiste num fenómeno complexo, que envolve diferentes processos linguísticos, desde o nível do som, da palavra ao nível do texto, e cognitivos, nomeadamente a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais (Ribeiro et al., 2010; Lencastre, 2003; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Cain & Oakhill, 2009). Inclusivamente, existem estudos, como o de Leal e Roazzi (1999), que, em termos sintáticos e semânticos, apontam para o facto de a consciência linguística desempenhar um papel crucial na leitura, concretamente na compreensão. Neste âmbito, salienta-se 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 (Viana et al., 2010; Giasson, 1993).

Tendo em consideração tudo o que foi exposto pretendeu-se comprovar, com o estudo desenvolvido, a necessidade de uma harmonização entre o conhecimento (meta)linguístico e o conhecimento científico o-pedagógico na abordagem do verbo e das suas propriedades semânticas e sintáticas, em diálogo com a investigação recente, pois é por meio desta triangulação que um professor de português se constrói – conhecimento (meta)linguístico, conhecimento pedagógico, atualização científica o-pedagógica permanente. Além disso, procurou-se evidenciar que uma devida articulação entre as áreas da semântica e da sintaxe, em torno do verbo, favorece o desenvolvimento da compreensão na leitura. Portanto, torna-se exequível afirmar que se promoveu um trabalho com os conteúdos gramaticais não apenas com objetivos metalinguísticos, mas também com o objetivo de mobilização do conhecimento gramatical para a promoção de outras competências, nomeadamente no âmbito da compreensão na leitura.

Posto isto, importa realçar que o presente estudo teve como objetivos gerais evidenciar a necessidade de diálogo entre os conhecimentos científico o-pedagógicos e a investigação na formação do professor de português e valorizar a Linguística Descritiva e Aplicada na formação inicial de professores. Agregados a estes objetivos, encontram-se outros mais específicos, nomeadamente: i) problematizar a abordagem do verbo no 1.º CEB; ii) promover a compreensão do verbo como um núcleo semântico e sintático que permite a expressão de diversos tipos de situações discursivas; iii) ilustrar a pertinência do estudo das situações verbais e dos papéis temáticos referentes ao Sujeito sintático para a compreensão da leitura, no que se refere ao estudo das categorias da narrativa (Personagens e Ação); iv) refletir sobre o rigor científico e terminológico no que se refere ao ensino do conteúdo verbo, com base na observação e análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015); v) criar atividades relativas ao ensi-

no do verbo, a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base a este estudo, que se revelem pertinentes e adequadas para o 1.º CEB.

Em termos estruturais, este texto encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira proceder-se-á a uma caracterização da classe de palavras verbo, com base em critérios semânticos, lexicais e sintáticos, que servirá de sustentação teórica ao estudo desenvolvido. Por sua vez, na segunda parte, far-se-á uma exposição do modo como o verbo é apresentado e desenvolvido nos documentos regulares de ensino de Português do 1.º CEB (Buescu et al., 2015). Já a terceira parte refere-se ao estudo realizado, tendo como propósito descrever a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como apresentar e discutir os dados obtidos a partir quer da ação educativa em três intervenções no 1.º CEB, quer das fases de observação e de avaliação. Por fim na quarta e última parte, elencar-se-ão algumas considerações finais subjacentes a todo o texto, assim como algumas implicações do estudo para os processos de ensino e de aprendizagem.

Critérios semânticos, lexicais e sintáticos para a classificação do verbo

O verbo é uma classe de palavras aberta, variável, com significado lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase, sendo o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, que desempenha a função sintática de predicado (conceito que será esclarecido no ponto subsequente). Deste modo, o verbo cria, concomitantemente, “*uma predicação semântica* e uma predicação *sintática* acerca de uma entidade - o *sujeito*” (Choupina, 2015, p. 356). Portanto, individualiza-se pela função que desempenha no predicado e pelas propriedades de seleção semântica e sintática.

Centrando as atenções na estrutura argumental dos verbos, que corresponde a uma noção semântico-lexical, dos diferentes aspetos a ter em consideração, segundo Duarte e Brito (2003), salienta-se o papel temático ou função semântica que tem cada argumento exigido pelo verbo, ou seja, 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). Assim, passe-se à explicitação de cada um deles: o Agente corresponde ao papel temático do argumento que nomeia a entidade controladora de uma situação, geralmente humana (como *A Maria* partiu um prato), associando-se a este papel temático predicadores não estativos (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004); a Fonte remete para a entidade que está na origem de uma determinada situação, apesar de não a controlar (como

A árvore deu muitos frutos) (Duarte & Brito, 2003); o Experienciador designa a entidade que constitui a base psicológica ou física de uma certa propriedade ou relação (como *O João* teme a tempestade) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017), portanto a este papel temático associam-se, sobretudo, predicadores estativos, tais como *gostar, amar, odiar, querer e temer* (Camacho, 1999); o Locativo diz respeito à localização espacial de uma determinada entidade (como *Ele vive no Porto*) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017); o Tema indica uma entidade que muda de lugar, de posse ou de estado, em frases que descrevem situações dinâmicas, ou seja, o argumento pode corresponder a uma entidade que é criada pela atividade expressa pelo verbo ou que é afetada por tal atividade (como *A Joana* escreveu *um poema*) ou pode também designar uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (como *O Pedro* ama *a Maria*) (Duarte & Brito, 2003); o Alvo designa uma entidade para a qual algo foi transferido, em termos locativos ou não (como *O aluno* entregou o teste *à professora*); o Beneficiário diz respeito a uma entidade que beneficia ou tira partido de uma determinada situação (como *Ele* deu um ramo de flores *à mãe*) (Melo, 2017); o Paciente diz respeito a uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (como *A Maria* partiu o pé) (Melo, 2017); e a Causa refere-se a uma entidade que provoca uma mudança de estado numa outra (como *O vento* secou a toalha) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017).

Perante o que foi referido, 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) (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004) (cf. Tabela 1).

Grelha temática	Verbos que ocorrem em		Grelha temática
	predicados estativos/não dinâmicos	predicados não estativos/dinâmicos	
Tema	- <i>ser, estar, ficar e permanecer</i> (verbos copulativos) - <i>haver</i> (verbo impessoal) - <i>haver, existir e ser</i> (verbos existenciais)	- <i>nevar e chover</i> (verbos meteorológicos) - <i>espirrar, suspirar, chorar</i> (verbos de reação corporal) - <i>correr, saltar e nadar</i> (verbos de movimento e de modo de movimento)	Experienciador Agente
Tema [Locativo]	- <i>morar e residir</i> (verbos locativos) - <i>tem e pertence</i> (verbos de posse)	- <i>dançar e cantar</i> (verbos de atividade física)	Agente/Paciente/Fonte/Causa [Tema + Alvo/ Beneficiário]
Experienciador [Tema]	- <i>saber e conhecer</i> (verbos epistêmicos) - <i>ver, ouvir, cheirar</i> (verbos perceptivos) - <i>gostar e amar</i> (verbos psicológicos não causativos) - <i>querer e desejar</i> (verbos volitivos)	- <i>partir, derreter, descobrir, destruir, pedir e comprar</i> (verbos de tipo causativo ou agentivo) - <i>dar, entregar, oferecer e receber</i> (verbos de transferência de posse) - <i>falar, dizer, perguntar e comunicar</i> (verbos de atividade verbal/ilocução)	Agente [Tema + Beneficiário/Alvo] Agente [Tema + Alvo]
Tema	- <i>dormir, brilhar e esperar</i> (verbos de postura/estado)	- <i>pensar, refletir e aprender</i> (verbos de atividade cognitiva) - <i>apaixonar(-se), adormecer e acordar</i> (verbos de mudança de estado) - <i>pôr</i> (verbo locativo)	Agente [Tema] Experienciador [Tema] Tema [Locativo]

Tabela 1. Tipologia das situações verbais e grelha temática (Lopes, 2018, pp. 98-99).

Em concordância com o exposto, torna-se exequível afirmar que nem todos os verbos expressam uma ação (Oliveira, 2003; Choupina, 2015) e que nos verbos considerados pelas gramáticas tradicionais como transitivos nem sempre há a “passagem de uma “ação” e, por vezes, aquilo a que indistintamente se chama “ação” é uma experiência que incide no sujeito, como é o caso dos verbos *temer, recear, aproveitar e amar* (verbos psicológicos, numa classificação semântica, mas que não expressam semanticamente uma ação, como se disse anteriormente)” (Choupina, 2015, p. 363).

O verbo nos documentos oficiais de ensino do 1.º CEB

A análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) assume extrema importância na medida em que estes documentos constituem uma orientação oficial para o que será objeto de abordagem ao longo do Ensino Básico. Logo, urge verificar de que modo é que são apresentadas e desenvolvidas todas as questões relativas ao ensino do verbo.

Numa primeira instância, evidencie-se que o ensino explícito do verbo se inicia no 2.º ano de escolaridade, não existindo, no 1.º ano, qualquer referência a este conteúdo. Apesar disto, em alguns manuais escolares do 1.º ano verifica-se a existência de exercícios ao nível da

¹ O ato ilocutório corresponde à ação que um locutor realiza ao proferir um enunciado, ou seja, é um ato locutório que revela a intenção comunicativa do locutor (por exemplo pedir, ordenar e prometer), através da utilização de diferentes verbos, como os declarativos, e de diferentes tipos de frase (Faria, 2003).

seleção/integração de verbos em frases e da associação de grupos sintáticos, o que poderá indiciar que o professor pode explorar a propriedade de nuclearidade do verbo, associando-o aos argumentos corretos semântica e sintaticamente. Este facto pode revelar uma preocupação pertinente e justificá-lo 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 seu turno, no 2.º ano, contrariamente ao que sucede nos outros anos de escolaridade, o conteúdo em estudo surge não só no domínio Gramática, ao nível da identificação da classe verbo, mas também no domínio Leitura e Escrita, o que demonstra uma valorização da importância do verbo para a compreensão da leitura e para a produção escrita, se, de facto, o professor foi capaz de dialogar os saberes científicos e pedagógicos na planificação e na intervenção educativa.

Já no 3.º ano de escolaridade, 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.

Por último, no 4.º ano, apesar de também se verificar uma grande incidência na conjugação verbal, o *Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* retomam o estudo do verbo ao nível do reconhecimento da classe a que estas palavras pertencem, conforme comprova o seguinte descritor de desempenho: “1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: c) verbo” (Buescu et al., 2015, p. 62).

Em súpula, no 1.º CEB a abordagem do verbo contempla, sobretudo, questões de classe de palavras e de propriedades morfológicas, não existindo qualquer indicação para o trabalho do verbo em termos semânticos nem ao nível da articulação semântica-sintaxe.

Estudo no 1.º CEB

Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração o enquadramento teórico atrás exposto, desenvolveu-se um estudo no 1.º CEB, que se enquadrava numa metodologia de investigação-ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), tendo, além disso, por base uma investigação com uma abordagem mista, isto é, foram integrados, complementarmente, métodos de análise quantitativa e métodos de análise qualitativa. A necessidade de assegurar uma análise mais sustentada dos elementos da presente investigação e de possibilitar uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo (Bryman, 2012; Creswell, 2014) justificou a opção por este tipo

de abordagem metodológica. Neste sentido, a abordagem da investigação qualitativa caracterizou-se pela apresentação verbal dos dados de forma descritivo-reflexiva (Tuckman, 2012) a fim de favorecer uma compreensão do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2013). Por seu turno, a abordagem quantitativa dos dados tornou-se evidente pela apresentação dos mesmos em forma numérica e pela sua análise estatística (Bryman, 2012) e a opção por esta abordagem justifica-se pela necessidade de comparar os possíveis efeitos da intervenção da mestrandia durante a fase da ação, comparando os dados da fase de observação, prévia à intervenção e concomitante com o plano da ação, com os da fase de avaliação, posterior àquela.

O referido estudo desenvolveu-se 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 (fase da ação educativa); iii) aplicação de um pós-teste (fase de avaliação). Acresce referir que a investigação contou com a participação de 18 alunos do 3.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Já no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, além da recolha por meio da própria observação, salienta-se o pré-teste e o pós-teste. O primeiro 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 segundo 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 da leitura, sendo algumas delas em torno das situações verbais, e de conhecimento linguístico.

Por último, apresente-se a questão-problema a que se pretendia dar resposta através da realização do presente estudo: *Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfosintáticos, no 1.º CEB, de maneira a promover a compreensão na leitura?*

Apresentação e discussão da ação educativa em três intervenções no 1.º CEB

Entre a fase de observação e a fase de avaliação do estudo ocorreu uma outra - fase da ação educativa, na metodologia de investigação-

-ação - que correspondeu às intervenções educativas nas turmas envolvidas neste projeto. A referida ação educativa caracterizou-se pela adoção de princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), sobretudo ao nível da promoção da reflexão sobre as estruturas linguísticas e da exercitação, por parte dos alunos, bem como por uma metodologia centrada na sequência didática para aprender gramática, advogada por Anna Camps (2006). Note-se também que as atividades tiveram como suporte o texto, uma vez que se pretendia o tratamento da gramática em funcionamento, isto é, 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), e porque se objetivava, sobretudo, demonstrar a importância das situações verbais para a compreensão do texto lido, especialmente o texto narrativo, no que à caracterização das personagens diz respeito e à sua evolução ao longo da narrativa e perante o desenrolar dos acontecimentos.

No que concerne à primeira intervenção, esta desenrolou-se em torno do conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado (1994), tendo sido realizadas 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 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 ambos em diferentes partes 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, e, posteriormente, os alunos tiveram de indicar se se tratava 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, para assim se poder comprovar, pelos verbos selecionados e associados a cada personagem, que a personagem Racib sofreu uma evolução ao longo do conto. Portanto, quando foram questionados sobre a qual das partes se associavam as situações verbais dinâmicas e as situações verbais não dinâmicas, os alunos, de imediato, responderam primeira parte e segunda parte, respetivamente. Ou seja, no caso de Racib assiste-se a uma evolução, passando, por isso, as situações verbais de não dinâmicas a dinâmicas. Por meio dos verbos destacados, os alunos 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.

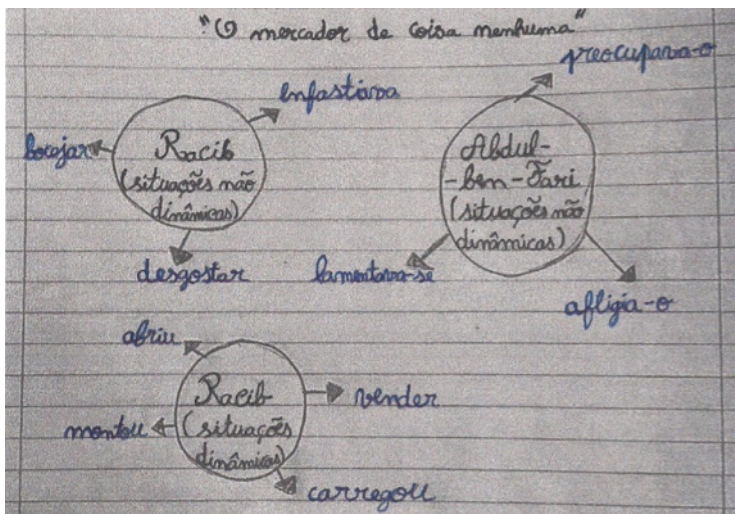


Figura 1. Registo dos verbos associados às personagens principais do conto "O mercador de coisa nenhuma" realizado por um aluno, no caderno diário (Lopes, 2018, p. 270).

Já 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.

A propósito desta primeira intervenção, há que realçar o facto de a atividade de caracterização das personagens principais do conto "O mercador de coisa nenhuma" ter servido para comprovar que a reflexão (meta)linguística em torno das situações verbais contribui para a compreensão da leitura, porque estas, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa, assim como para a interpretação das fases da narrativa. Logo, parece confirmar-se que o conhecimento linguístico, neste caso em torno do verbo e do seu valor semântico e sintático, desempenha um papel crucial na leitura, nomeadamente na compreensão inferencial dos textos (Leal & Roazzi, 1999).

Relativamente à segunda intervenção, a atividade desenvolvida teve como suporte a obra "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, afigurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas componentes literal, num primeiro momento, mas essen-

cialmente inferencial e de reorganização. Previamente ao referido reconto, os alunos identificaram alguns verbos, nas frases que iam sendo destacadas ao longo da obra, 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), etc. Assim, 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

Já 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.

A propósito desta primeira intervenção, há que realçar o facto de a atividade de caracterização das personagens principais do conto “O mercador de coisa nenhuma” ter servido para comprovar que a reflexão (meta)linguística em torno das situações verbais contribui para a compreensão da leitura, porque estas, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa, assim como para a interpretação das fases da narrativa. Logo, parece confirmar-se que o conhecimento linguístico, neste caso em torno do verbo e do seu valor semântico e sintático, desempenha um papel crucial na leitura, nomeadamente na compreensão inferencial dos textos (Leal & Roazzi, 1999).

Relativamente à segunda intervenção, a atividade desenvolvida teve como suporte a obra “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, afigurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas componentes literal, num primeiro momento, mas essen-

cialmente inferencial e de reorganização. Previamente ao referido reconto, os alunos identificaram alguns verbos, nas frases que iam sendo destacadas ao longo da obra, 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), etc. Assim, 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. Para uma melhor compreensão da atividade descritiva, apresentam-se, subsequentemente, alguns exemplos retirados da obra em estudo:

- i) “Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos (...)” (Ducla Soares, 2010, p. 2);
- ii) “O menino partiu numa grande viagem (...)” (Ducla Soares, 2010, p. 3);
- iii) “O menino branco foi correndo mundo (...)” (Ducla Soares, 2010, p. 5);

O sujeito presente em i) desempenha o papel temático de Tema, dado que é designada uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (Duarte & Brito, 2003). Por sua vez, em ii) e iii) ocorrem sujeitos Experienciadores, uma vez que se designam entidades que constituem a base psicológica ou física de uma certa situação, ou seja, entidades que se alteram por meio de uma determinada experiência/vivência (Melo, 2017). Todavia, sublinhe-se que o verbo *partir*, que consta em ii), pode assumir diferentes sentidos mediante o contexto frásico em que se encontra inserido. Por exemplo, se, em vez de “O menino partiu numa grande viagem”, a frase fosse “O menino partiu o pé”, indubitavelmente deixar-se-ia de estar perante um sujeito Experienciador, passando este a sujeito Paciente, isto é, um sujeito que remete para uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (Melo, 2017).

No que concerne à segunda intervenção já apresentada, sublinhe-se que a orientação do reconto do conto “Meninos de todas as cores” com base nos verbos presentes e nos papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos sintáticos revelou-se fundamental para os alunos desenvolverem a compreensão da leitura, nas suas componentes inferencial e de reorganização. Neste âmbito, tornou-se claro que, embora não se trate de uma atividade recorrente nas suas aulas de Português, os alunos, quando encorajados e motivados para este tipo de trabalho, revelam uma significativa capacidade de reflexão e de compreensão (meta)linguística, sendo capazes de, a partir de outros exemplos, estabelecer o mesmo tipo de inferências e chegar a novas conclusões.

Já na terceira intervenção, as atividades desenvolveram-se em torno do texto poético e não do texto narrativo. Portanto, após a leitura de dois poemas - “Elefante” do livro *O Alfabeto dos Bichos* de José Jorge Letria e “O Cavalo” do livro *Bichos Diversos em Versos* de António Manuel Couto Viana – procedeu-se à sua compreensão. Fez-se o levantamento de características dos animais sobre os quais os poemas foram elaborados, quer em compreensão literal, quer inferencial, e, a seguir, procedeu-se ao registo dessas características numa tabela. Para a compreensão contribuiu também a reflexão linguística ao nível da coesão referencial, dado que os alunos identificaram os referentes dos pronomes pessoais átonos *-lhe* e *-o* e, subsequentemente, procederam à substituição destes pronomes pelos referentes que identificaram inicialmente. Posto isto, os alunos releeram os poemas e, ainda antes de questionados relativamente às diferenças entre usar mecanismos de retoma anafórica nominal (por reiteração) e utilizar mecanismos de retoma anafórica pronominal, referiram, de imediato, que, ao se substituírem os pronomes pelos respetivos referentes, o poema se tornou repetitivo. Outra das atividades desenvolveu-se com base numa atividade de escrita criativa, partindo de poemas das mesmas obras. A atividade consistiu na mistura de textos, nomeadamente de dois poemas sobre animais diferentes, a fim de, assim, os alunos criarem um novo texto e, conseqüentemente, um animal imaginário. Já com o novo texto, cada grupo procedeu ao levantamento das suas características, com especial relevo para os verbos que especificavam as situações associados ao animal, no sentido de compreender o perfil deste referente único recentemente criado. Deste modo, assistiu-se a uma retoma da tipologia das situações verbais e, apesar de os alunos terem conseguido reconhecer e inferir algumas das características dos animais que criaram, constataram-se algumas dificuldades na classificação do tipo de situações verbais em verbos como: *gostar, lamentar, preferir,*

entre outros.

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

Neste subponto, proceder-se-á à apresentação e discussão dos dados de algumas das questões que compunham os pré-teste e pós-teste aplicados nas fases de observação e de avaliação, respetivamente.

Ano de escolaridade	Fase	Questão de compreensão - avaliação V/F (Q. 1)				Questão de compreensão - ordenação de acontecimentos (Q. 2)		
		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	Totais	Correto	Correto parcial
3º	Pré-t.	67%	94%	83%	94%	84,5%	28%	61%
	Pós-t.	94%	100%	94%	100%	97%	56%	44%

Tabela 2. Percentagem de respostas corretas às questões de compreensão por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento (Lopes, 2018, p. 127).

Na questão 1, que consistia na avaliação do conteúdo informativo de algumas afirmações, classificando-as como verdadeiras ou falsas, tendo em conta a compreensão literal do texto, e na segunda, que correspondia à ordenação de acontecimentos, assistiu-se a um aumento da percentagem de respostas corretas, em todas as alíneas, da fase de observação para a fase de avaliação (cf. Tabela 2). Assim, de uma forma geral, nas duas questões, verificou-se o desenvolvimento das componentes de compreensão literal, mas também de reorganização. Todavia, constatou-se que os alunos revelaram um maior desenvolvimento da compreensão literal comparativamente à de reorganização. Estes dados são justificáveis pela predominância, nos manuais escolares, de propostas de trabalho, ao nível da compreensão dos textos, em que se recorre a perguntas orientadas para a recuperação de informação nelas explícita (Rocha, 2007, citado por Viana et al., 2010), bem como pelo facto de o desenvolvimento da compreensão reorganizativa implicar a compreensão integral do texto, não se cingindo somente ao reconhecimento de informação explicitamente incluída no mesmo (Viana et al., 2010).

Já na questão 3, em que se pretendia a interpretação de 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, o objetivo consistia em diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos no âmbito da compreensão da leitura, nas suas componentes literal e inferencial, e do conhecimento linguístico, pela relação que estabeleciam entre as situações e os predicados que as expressam. Na referida questão verificou-se que 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. Deste modo, as dificuldades demonstradas na realização de tarefas em que foi promovido um trabalho do verbo ao nível semântico são pouco acentuadas nos alunos do 3.º ano, pois estes ainda não se encontram totalmente moldados pelo ensino do verbo num nível avançado de formatação de trabalho somente em termos sintáticos, principalmente ao nível terminológico. Além disso, esta questão pode ser reveladora de uma maior disponibilidade para o desenvolvimento da compreensão inferencial e da reflexão (meta)linguística por parte dos alunos do 3.º ano.

Por sua vez, a questão 5 centrava-se na inferência e correspondia à associação das frases utilizadas nas questões anteriores a afirmações referentes ao que os verbos/predicados verbais dessas frases indicavam sobre as personagens da lenda. Nesta, do pré-teste para o pós-teste, os alunos do 3.º ano obtiveram, nas três alíneas, percentagens mais elevadas, concretamente mais 22%, 28% e 11%. As possíveis explicações encontradas para a percentagem de associações erradas que se registaram na fase do pré-teste (33%, 39% e 17%), ainda que baixa, podem estar ligadas à não realização de tarefas deste tipo em momentos anteriores à intervenção realizada, mas também, pela observação e análise dos manuais escolares adotados pelo Agrupamento, não se verifica a presença de nenhum exercício que consista em descobrir o significado de alguns verbos. Uma outra razão prende-se com o facto de existir uma tendência dos professores para abordarem esta classe de palavras sem valorizar o significado expresso e o seu valor semântico, focando-se, especialmente, na morfologia verbal (conjugações), no caso do 1.º CEB. Por conseguinte, se este tipo de tarefas nunca for promovido pelos professores, os alunos jamais se centrarão na informação veiculada pelos verbos para a caracterização, por exemplo, de personagens de um texto. Revelando-se, por isso, novamente fundamental o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento científico-pedagógico do professor em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem.

Afirmações apresentadas (Q. 9)	Fase	V	F
O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações.	Pré-t.	83%	17%
	Pós-t.	17%	83%
O verbo indica situações dinâmicas e situações não dinâmicas.	Pré-t.	61%	39%
	Pós-t.	89%	11%
As palavras “lugar”, “vestia” e “mar” são verbos.	Pré-t.	17%	83%
	Pós-t.	0%	100%
As palavras “brincavam”, “tinham” e “perguntou” são verbos.	Pré-t.	67%	33%
	Pós-t.	94%	6%
Os verbos “sentir” e “ser” indicam situações dinâmicas.	Pré-t.	56%	44%
	Pós-t.	6%	94%
Os verbos “jogar” e “brincar” indicam situações dinâmicas.	Pré-t.	83%	17%
	Pós-t.	94%	6%

Tabela 3. Percentagem de respostas quanto à avaliação de afirmações sobre as temáticas gerais no 3.º ano de escolaridade por fase de aplicação do instrumento (Lopes, 2018, p. 133).

Por fim na questão 9, pretendia-se que os alunos classificassem como verdadeiras ou falsas algumas afirmações que constituíam a síntese de todo o teste. Na generalidade, as classificações corretas das afirmações aumentaram do pré-teste para o pós-teste (cf. Tabela 3). Há que destacar a primeira afirmação (“O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações”), cuja percentagem de alunos que respondeu de forma correta ao item, classificando a afirmação como falsa, aumentou 66%, por isso, passou de 17% (pré-teste) para 83% (pós-teste). Por conseguinte, os alunos do 3.º ano alcançaram uma significativa compreensão da multiplicidade de situações que o verbo pode apresentar.

Conclusão e implicações para os processos de ensino e de aprendizagem

Neste ponto, importa que se retome a questão central do estudo realizado, com o intuito de lhe dar resposta. Graças às intervenções educativas realizadas e aos dados recolhidos por meio da aplicação dos pré-teste e pós-teste, torna-se possível afirmar 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. Melhor dizendo, 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 é que será promovida a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e

da nuclearidade do verbo nos discursos e valorizada a sua importância para a promoção de competências que desenvolvem a compreensão na leitura. Só assim será atribuído o verdadeiro sentido ao trabalho com a língua e as suas estruturas.

Com efeito, os alunos usufruíram de um conjunto de atividades que, além de propiciar o crescimento no âmbito dos conhecimentos sobre a própria língua, promoveu o desenvolvimento de outras capacidades e competências (meta)linguísticas, como sejam as desenvolvidas ao nível da compreensão na leitura. Por meio das intervenções educativas, os alunos participantes beneficiaram pois, de uma prática de ensino atualizada, por se encontrar alicerçada na investigação ao nível da descrição linguística e das teorias recentes da linguística educacional, que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão na leitura, a partir do estudo de uma classe de palavras e do seu funcionamento semântico e sintático – o verbo. Classe que permite recriar linguisticamente múltiplas situações reais e que até então era desvalorizada pelos alunos, por exemplo, na caracterização de personagens e na compreensão da evolução da ação narrativa.

Ademais, evidencie-se que a proposta metodológica adotada, ao centrar-se na sequência didática para aprender gramática, defendida por Camps (2006), isto é, num conjunto de tarefas diversas que visam um mesmo objetivo, e nos princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), especialmente na promoção da reflexão das estruturas linguísticas, por parte dos alunos, se revestiu de importância para que fosse conferido sentido a estas estruturas e para que se motivasse o desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas várias componentes - literal, inferencial, crítica e de reorganização (Viana et al., 2010).

Por fim resta salientar que os dados recolhidos e analisados confirmam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão (meta)linguística e para a compreensão da leitura, exigindo, por sua vez, um consistente conhecimento científico por parte dos professores no desenho e na orientação das atividades a promover.

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* (89-122). Porto: Porto Editora.

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

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* (143-176). New York: The Guildford Press .

Camacho, G. R. (1999). Estrutura Argumental e Funções Semânticas. *Alfa*, 43, 145-170.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (31-37). Barcelona: GRAÓ.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Choupina, C. (2013). *Regência, Transitividade e Intransitividade: Noções e Critérios. Uma abordagem sintática dos verbos com objetos cognatos em PE*. (Dissertação de doutoramento não-publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In *Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia, 8-10 Out., 2014.

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. In *Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Lecce, 8-11 Out., 2015 (2627-2648).

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.

Cunha, L. (2004). *Semântica das Predicações Estativas para uma Caracterização Aspectual dos Estados*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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* (27-34). Porto: Porto Editora.

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, L. S. (2010). *Meninos de todas as cores*. Lisboa: Edições Nova Gaia.

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.

Faria, I. H. (2003). O uso da linguagem. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (57-84). Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Lisboa: Instituto e Educação da Universidade de Lisboa.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto / Discurso - Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.

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.

Lopes, A. S. (2018). Relatório de Estágio: *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Melo, P. (2017). Propriedades Sintáticas e Papéis Semânticos do Sujeito em Orações Escritas. *Revista Científica Trama*, 13 (30), 191-211.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (127-178). Lisboa: Editorial Caminho.

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* (227-247). Oxford: Blackwell.

Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.

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.

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.