

Artigos

Relações entre texto e gramática: compreensão do sentido textual e percurso didático

Relations between text and grammar: understanding textual meaning and the didactic pathway

Matilde Gonçalves¹

RESUMO

O presente artigo parte de uma reflexão sobre as possíveis relações entre gramática e texto e como estas podem incidir na construção do(s) sentido(s) em textos literários, para posteriormente propor uma grelha de análise ao nível mesotextual, passível de ser integrada num percurso didático facilitador do desenvolvimento das capacidades de leitura/compreensão. Num plano teórico e metodológico, para além das referências relativas a estudos linguísticos sobre texto e discurso (Adam, 1992, 2010; Bronckart, 1997) serão igualmente convocados trabalhos que sustentem uma reflexão entre língua/gramática e texto (Bulea-Bronckart & Bronckart, 2017; Coutinho, 2012; Jorge, Piedade & Gonçalves, 2023).

Palavras-chave: *texto; gramática; construção de sentido; percurso didático.*

ABSTRACT

This article starts with a reflexion on the possible relationships between grammar and text and how these can affect the construction of meaning(s) in literary texts, and then propose a grid for analysing the mesotextual level, which can be integrated into a didactic pathway that facilitates the development of reading/comprehension skills. From a theoretical and methodological point of view, in addition to references relating to linguistic studies on text and discourse

1. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH), Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL). Lisboa, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-0039-4401>. Email: matilde.goncalves@fcs.unl.pt

(Adam, 1992, 2010; Bronckart, 1997), we will also call on works that support a reflection between language/grammar and text (Bulea-Bronckart & Bronckart, 2017; Coutinho, 2012; Jorge, Piedade & Gonçalves, 2023).

Keywords: *text; grammar; meaning construction; didactical pathway.*

1. Ponto de partida (para a navegação)

O trabalho aqui apresentado insere-se nas atividades de investigação do grupo Gramática e Texto na NOVA FCSH, em particular no projeto DiTo, Didática do Texto. Este projeto situa-se na esteira de trabalhos desenvolvidos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, em particular na didática das línguas e promove a criação e o recurso a percursos didáticos (Jorge, 2019; Coutinho, Gonçalves & Jorge, 2019, Coutinho, 2023a). Os percursos didáticos formam um “conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto. (Jorge, 2019, p. 61). O caráter inovador deste dispositivo didático, alicerçado tanto na sequência didática (Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, 2004), quanto na sequência de ensino (Pereira, Cardoso & Graça, 2013), reside na sua plasticidade e flexibilidade. Essas características permitem trabalhar o desenvolvimento das capacidades de escrita e/ou leitura a partir de uma articulação efetiva entre gramática e texto.

Inserido no projeto DiTo, o presente artigo visa refletir sobre as possíveis relações entre gramática e texto e como estas podem incidir na construção de sentido, partindo da observação de como os textos de caráter descrito funcionam e na proposta de uma grelha de análise a integrar um percurso didático relativo à leitura/compreensão de textos literários.

Para alcançar o objetivo traçado, parto de dois pressupostos: 1) a abordagem do estudo da língua (e conseqüentemente da gramática) pode ser feita a partir da observação/compreensão de textos empíricos associados a atividades sociais; 2) a aprendizagem da língua em contexto formal pode passar pelo contacto com esses mesmos textos e pela reflexão sobre a sua dimensão textual e genológica.

De um ponto de vista teórico, para além das referências relativas a estudos linguísticos sobre texto e discurso (Adam, 1992, 2010; Bronckart, 1997) serão igualmente convocados trabalhos que auxiliem e sustentem uma reflexão entre língua/gramática e texto (Bulea-Bronckart & Bronckart, 2017; Coutinho, 2012; Jorge, Piedade & Gonçalves, 2023).

Este artigo estrutura-se em torno de 6 partes e pauta-se numa analogia de navegação entre um ponto de partida e um ponto de atracagem, representativo de uma reflexão em curso. Partir-se-á de uma breve apresentação dos documentos oficiais que regem as práticas de docência em Portugal, de modo a discutir a relação entre gramática e texto. De seguida, será examinado um texto retirado do manual de português – do 4º ano do 1º ciclo de Ensino Básico², no qual se abordará o texto com características descritivas no qual se observará a natureza e a função textual da descrição (com uma grelha de análise), para finalmente, tecer algumas reflexões sobre construção do sentido e a sua importância nas relações entre gramática e texto.

2. Gramática e texto nos documentos normativos em Portugal

Nos documentos normativos que atualmente regem o ensino do português em Portugal (nomeadamente as Aprendizagens Essenciais – AE – e o Perfil do Aluno) são apresentados o objeto e os objetivos para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. O ensino/aprendizagem do português articula-se em torno de diversos domínios, a saber – oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática – de acordo com os ciclos e os anos de escolaridade³.

2. O sistema educativo português está dividido em diversos níveis de ensino. Inicia na Educação Pré-escolar (desde os 3 anos até aos 6 anos, ou seja, até à entrada no ensino básico). Continua com o Ensino Básico, que abrange três ciclos: 1.º ciclo, com a duração de 4 anos (6 aos 9 anos de idade); o 2.º ciclo, com a duração de 2 anos (10 aos 11 anos de idade); e o 3.º ciclo, com a duração de 3 anos (dos 12 aos 14 anos de idade). Segue-se o Ensino Secundário, com um ciclo de três anos, e que abrange idades entre os 15 e 17 anos.

3. “Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” Esta citação é retirada do documento para o 4º ano do Ensino Básico e é comum a todas as Aprendizagens Essenciais (1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário). Cf. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Embora seja referida a interseção dos diversos domínios e das áreas de saber para o desenvolvimento das diversas capacidades “fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (AE, 2018: 1), não fica claro como realizar essa articulação, como se pode observar na listagem das orientações para a aula de português, no que toca ao 4ºano, organizadas em torno dos cinco domínios:

- competência da **oralidade** (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista);
- competência da **leitura** com vista a um domínio seguro da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos (de complexidade maior do que nos dois anos escolares anteriores) e de textos associados a finalidades informativas como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso);
- **educação literária** com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, (...);
- competência da **escrita** que inclua saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade;
- progressiva apropriação de uma consciência e conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da **língua** consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de uso de linguagem específica para verbalizar esse conhecimento. (AE, 4º ano, 1º ciclo, Português, p. 4) (o sublinhado é meu)

Da listagem acima das cinco orientações, nas quais os objetivos para cada uma são explicitados, depreende-se a independência desses mesmos domínios quer pelo conteúdo temático textualizado (não há retoma ou reformulação entre orientações), quer pela mancha gráfica, com recurso a marcas para organização do conteúdo em itens separados. Verifica-se, adicionalmente, que após esta listagem nenhum comentário e/ou explicitação é apresentada.

Continuando com as AE, se atendermos às propostas de operacionalização, em particular no que toca aos “conhecimentos, capacidades e atitudes” e às ações a desenvolver na disciplina de português, como se pode ver na Tabela 1 disponível no Anexo 1, verificamos o mesmo problema: pouca visibilidade no que toca à articulação entre gramática e textualidade,

nomeadamente na oralidade, leitura e escrita⁴. Essa escassez de visibilidade entre domínios é, igualmente, manifesta entre os “conhecimentos, capacidades e atitudes”, tal como expostos na tabela 1, que a/o discente deverá adquirir, e as “ações estratégicas de ensino”, propostas às/aos docentes. Neste ponto, pode-se, igualmente, equacionar como as AE atuam, enquanto texto normativo, no agir prescritivo dos docentes (cf. a secção das “ações estratégicas de ensino”) e no agir prescritivo dos discentes (cf. a secção “conhecimentos, capacidades e atitudes”), atendendo ao trabalho desenvolvido por Bronckart, Machado (2005). Partindo de um exame conciso às AE (uma análise aprofundada destes textos poderá ser alvo de outro artigo) – verifica-se uma proposta genérica na qual a atuação das/dos docentes e discentes não envolve nem uma responsabilidade efetiva, nem uma interação manifesta. Esta genericidade das AE relativa à atuação das/dos docentes e discentes e à sua interação corrobora, em certa medida, a pouca visibilidade da articulação entre gramática e texto.

Embora seja almejada uma charneira entre gramática e texto, a sua natureza e o modo de a concretizar não são claramente explorados ou expostos. Reconhece-se uma tentativa, visível no domínio da leitura, em particular no que toca à sugestão de articular as ideias no texto a partir da identificação de recursos linguísticos, tais como os antecedentes dos pronomes, ou na busca de “relações diversas entre palavras de um texto” (cf. Anexo 1). Contudo, essa tentativa atua ao nível da frase ou ao nível do enunciado, sem alcançar a problemática do texto, crucial no que toca ao domínio da leitura, escrita e educação literária.

3. Pressupostos (para continuar a navegação entre gramática e texto)

Tal como referido anteriormente no ponto de partida, o primeiro pressuposto é que a abordagem do estudo da língua e, conseqüentemente da gramática, pode (e deve) ser feita a partir da observação e da análise de textos empíricos associados a atividades sociais. Aliás, esta questão já foi apontada pelo Saussure (2002; Komatsu e Wolf, 1997), tal como sublinhado por Bulea-Bronckart e Bronckart (2017: 34), nas críticas que fez às perspectivas que sustentavam que as regularidades das línguas estão subordinadas

4. Optamos por trabalhar, neste artigo, a leitura/compreensão.

a estruturas independentes do registo verbal. De facto, para Saussure as classes gramaticais, as unidades morfosintáticas e os fenómenos semânticos só podem ser analisados considerando o valor significante. A esta questão voltarei posteriormente.

Bronckart (2016) evidencia a relevância de trabalhar a gramática pela gramática, tendo em conta que o sistema gramatical tem uma estrutura organizacional diferente da dos textos e que, nesse sentido, importa manter o trabalho em torno da linguística da frase de modo independente e assumido. Se numa primeira abordagem concordo com esta perspetiva, no que toca a questões de desenvolvimento da leitura e da escrita, é fulcral reinvestir o trabalho gramatical atendendo o valor significante que as unidades linguísticas adquirem textualmente, tal como frisou Saussure.

O segundo pressuposto assenta no facto de a aprendizagem da língua em contexto formal poder passar pelo contato com textos empíricos e atestados e, conseqüentemente, pela observação e compreensão da dimensão textual e genológica. É nesse sentido que as investigadoras do grupo Gramática e Texto e, em particular do projeto DiTo, tem vindo a desenvolver a sua investigação (Coutinho, 2012, 2023; Gonçalves, M., Ribeiros, I., Coutinho, A., Luís, R., Cunha, L., & Jorge, 2017; Gonçalves, Matilde; Jorge, 2018; Jorge, N., Piedade, B., Gonçalves, 2023; Jorge, 2019).

Com base na análise de textos empíricos e na revisão da literatura da área, são sistematizadas as regularidades dos géneros e/ou das classes de texto, ao nível contextual, estrutural e linguístico, para subseqüentemente serem didatizadas, em particular com os percursos didáticos. Assim, o processo de transposição didática sustenta-se num trabalho efetivo de análise textual e de sistematização das marcas de textualidade e de genologia para, posteriormente, serem reimplantadas no processo de leitura e/ou escrita. De facto, todo o saber passa por processos transformacionais sucessivos, desde o momento em que é edificado até ao momento em que é efetivamente apreendido (Chevallard, 1985). Esses processos passam pela exposição a textos que circulam em sociedade e pela exposição a objetos semióticos a serem transformados e adaptados e ensinados com vista ao desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e de reflexão.

4. Textos de caráter descritivo, narrativo e dialogal

Nesta secção serão abordadas algumas marcas dos textos de caráter descritivo antes de avançar para a discussão do texto retirado de um manual de português do 4º ano (Alfa, Porto Editora, 2022). Optei por este manual por ser o manual escolar, que a minha filha usou no 4º ano. À semelhança de Piaget que observou o crescimento e desenvolvimento dos seus três filhos para fins científicos, também observo e analiso os materiais didáticos que acompanham e sustentam a educação da minha filha e dos meus filhos. A escolha em particular de textos com características descritivas tem a ver com o facto de serem apresentados nas AE do 4º ano, juntamente com textos com características narrativas, como um dos conhecimentos a adquirir pelas/os discentes ao nível da leitura.

Para uma compreensão abrangente dos textos com características descritivas, o trabalho de Jean-Michel Adam relativo às sequências textuais (Adam, 1992), convocadas também por Bronckart para integrar a infraestrutura geral dos textos (Bronckart, 1997) torna-se indispensável. As sequências são unidades estruturais relativamente autónomas, compostas por diversas macroproposições. No que toca à organização do conteúdo temático do texto assumem um papel preponderante. De facto, tal como refere Bronckart (1997: 219), o produtor textual dispõe de representações sobre um dado tema, ou seja, macroestruturas, organizadas lógica e/ou hierarquicamente. Aquando da textualização (ou resemiotização), estas são reafectadas segundo formas de organização linear, nas quais as sequências se inserem. Assim, as sequências desempenham um papel fulcral na edificação e organização do conteúdo textual e contribuem para a compreensão textual.

Características da sequência descritiva

A sequência descritiva, como o próprio nome indica, visa descrever objetos, lugares pessoas ou situação. Distingue-se pela focalização dos aspetos qualitativos e quantitativos dos elementos descritos, disponibilizando conteúdo informativo específico e organizado. Esta sequência é composta por segmentos que não se organizam numa ordem linear obrigatória, mas que se encaixam e/ou se combinam numa ordem espacial ou numa ordem lógica (do geral para o particular, do mais importante para o menos importante

ou vertical) (Adam, 1992). No que toca à sua organização, observam-se as seguintes fases:

- Fase de ancoragem – inicia-se com a introdução do tema da descrição; este também pode surgir no fim da sequência ou ainda ao longo da sequência.
- Fase da aspetualização: diversos aspetos/características do tema são enumerados;
- Fase do relacionamento: os elementos descritos são assimilados a outros, por comparações ou metáforas.

No que toca às marcas linguísticas, observa-se o uso mais frequente de adjetivos qualificativos e complementos do nome (maioritariamente grupo preposicional não oracional). As comparações, as metáforas e outros recursos expressivos são igualmente recorrentes nas sequências descritivas.

Características da sequência narrativa

No tocante à sequência narrativa, Adam sublinha que esta comporta um número base de 5 a 7 macroproposições ordenadas e mais ou menos indispensáveis (dependendo do grau de narratividade do texto) (Adam, 2013a).

Resumidamente, o esquema canónico da sequência narrativa é o seguinte:

- Situação inicial (SI): apresentação do cenário, das personagens e da situação de partida.
- Complicação (C): Introdução de um acontecimento perturbador que modifica a situação inicial.
- Ações (A): série de ações realizadas pelas personagens em resposta à complicação.
- Resolução (R): desenrolar do enredo em que as ações conduzem a um resultado.
- Situação final (SF): exposição de um novo estado de equilíbrio resultado da resolução.

A estas 5 fases da sequência narrativa, podem acrescentar-se outras duas, dependentes de um posicionamento do narrador relativamente à história:

- Avaliação: um comentário relativo ao desenrolar da história, cuja posição na globalidade da sequência é livre.
- Moral: explicitação da significação global da história; pode aparecer no início ou no fim da sequência (no caso da fábula, esta fase é paradigmática).

Características da sequência dialogal

Esta sequência concretiza-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, estruturados por turnos de fala. Ao nível genológico são convocadas nas conversas quotidianas, nos telefonemas, peças de teatro, romance, contos, filmes, entre outros.

A sua organização comporta 3 fases:

- Fase de abertura, de carácter fático, na qual os interactantes entram em contacto;
- Fase transaccional, na qual é instituído o diálogo;
- Fase de encerramento, novamente fática, para por fim à interação

5. Um exemplo em análise

Vejam, agora, um texto retirado do manual de português do 4º ano, Alfa, da Porto Editora (p.90), assim como os exercícios que acompanham o texto (p.91). De notar que o objetivo quer do texto em questão, quer dos exercícios é o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao texto descritivo e aos adjetivos.

Figura 1 — Texto com supressões, adaptado para o manual escolar Alfa.

O espelho ou o retrato vivo

Em tempos muito antigos viviam numa aldeia do Japão um marido e uma mulher que se amavam profundamente e eram profundamente felizes.

Tinham uma filha pequenina, muito bonita, que era o retrato vivo da sua mãe. Em ambas se viam os mesmos olhos escuros, talhados em amêndoa, a mesma pele clara e transparente, o mesmo nariz pequeno e redondo e o mesmo cabelo preto, liso, abundante e lustroso.

Moravam os três numa casa muito limpa e bonita. O chão estava coberto por esteiras de palha, e os quartos eram divididos por biombos de correr forrados de papel. No lado sul e no lado poente da casa corria uma varanda de madeira coberta. Em redor havia um jardim maravilhoso, onde, entre rochedos, musgos e lanternas de pedra, cresciam pinheiros, bambus, cerejeiras, macieiras, azáleas, cameleiras, lírios e crisântemos. Por entre as árvores e as flores corria um pequenino regato saltando de pedra em pedra e atravessado por uma ponte de madeira. Num pilar da varanda trepava uma glicínia, que na primavera se enchia de longos cachos lilases, que entonteciam o ar com o seu perfume. E aquele homem e aquela mulher nada mais no mundo desejavam senão viver, eles e a criança, os três juntos, no sossego daquela casa e na beleza daquele jardim.

Os anos foram correndo muito devagar e, no sossego daquela casa e na beleza daquele jardim, o homem, a mulher e a criança vivam os três juntos e felizes. À medida que a filha ia crescendo, ia-se tornando cada vez mais parecida com a mãe. Mas, quando ela tinha já 15 anos, a mãe adoeceu. Vieram médicos, bonzos e exorcistas, mas nenhum conseguiu encontrar remédio que a curasse.

(...)

- Vou morrer. Mas depois da minha morte hás de voltar a ver-me sempre que quiseres. Deixo-te esta caixa. Dentro está o meu retrato vivo. Chama-se um espelho. Agora guarda a caixa aqui. Mas depois da minha morte leva-a para o teu quarto. E quando quiseres ver-me abre a caixa e tira para fora o espelho. Eu aparecer-te-ei nele e sorrir-te-ei quando me sorris. E assim estarei sempre contigo e todos os dias me lembrarás. Faz isto em segredo. É um segredo entre nós as duas.

Fonte: Porto Editora, 2022, Sophia de Mello Breyner Andresen *A árvore*, Porto Editora, 2013:90.

A página seguinte ao texto inicia com uma secção, na qual são perspetivas as características do texto descritivo, como se pode observar abaixo.

Figura 2 — Texto explicativo sobre o “texto descritivo” do manual escolar Alfa.

TEXTO DESCRITO

O **texto descritivo** apresenta a descrição (descreve as características) de pessoas, animais, objetos, acontecimentos, paisagens, etc. Para enriquecer o texto, o autor utiliza comparações e expressões que identificam sensações.

Quando a descrição inclui pessoas ou animais, o autor descreve também as ações que estes estão a realizar e a forma como o fazem.

Fonte: Porto Editora, 2022, p. 91.

Para além da redundância na explicação “o texto **descrito** apresenta a **descrição**”, deteta-se a assunção do texto ser assumido como sendo “descritivo” na íntegra. Ora, o próprio Jean-Michel Adam (1997) contrariou esta ideia, frisando que é incorreto falar em “tipos de texto” (texto descritivo, texto narrativo ou ainda texto argumentativo, etc.), uma vez que o texto é demasiado complexo e heterogéneo para manifestar regularidades linguísticas. Propôs, então, situar as regularidades “relato”, “descrição”, “argumentação”, “explicação” e “diálogo” num nível chamado “sequencial” e definiu as sequências como unidades composicionais superiores à frase-período, mas muito inferiores à unidade global texto. (Adam, 1997:669).

Atendemos agora aos exercícios propostos na sequência do texto de Sophia de Mello Breyner e da explicitação das características dos textos de carácter descritivo.

Figura 3 — Atividades propostas para “ler e compreender” textos descritivos do manual Alfa.

Ler e compreender

1. Faz uma leitura silenciosa do texto e, de seguida, escolhe uma das descrições do texto e lê-a à turma.
2. Indica a descrição que ocupa mais espaço no texto, assinalando com X a opção correta.
 - Descrição física da filha e da mãe
 - Descrição da casa e do jardim
3. Completa o esquema com elementos descritivos relativos ao retrato da mãe e da filha.

olhos			
escuros, talhados em amêndoa			

4. Completa agora o esquema descritivo da casa e do jardim.

CASA

- Casa _____ e _____
- Chão coberto de _____
- Quartos divididos _____
- Varanda _____
- Pilar da varanda com uma _____

JARDIM

- Jardim _____
- Com rochedos _____
- Árvores _____
- Flores _____
- Regato atravessado por uma _____

Fonte: Porto Editora, 2022, p. 91.

Alguns comentários merecem ser tecidos dado a riqueza do texto e a limitação dos exercícios propostos. O texto é apresentado às/aos discentes como sendo totalmente descritivo, ou seja, homogéneo no que toca ao processo de textualização. Ora, na metade do texto, uma sequência narrativa é introduzida pela conjunção adversativa “mas” e por uma complicação ao nível da história “Mas, quando ela tinha já 15 anos, a mãe adoeceu”. Para além disso, na parte final deste texto observa-se a presença de uma sequência

dialogal da mãe para com a filha. Depreende-se, portanto, que a noção de texto que subjaz à conceção destas atividades é incorreta, atendendo aos trabalhos desenvolvidos no âmbito da linguística do texto e do discurso. De facto, o texto não é considerado 1) como uma unidade de comunicação (Bronckart, 1997), 2) como unidade de sentido (Coseriu, 2007), 3) como um objeto complexo (Coutinho, 2006). Verifica-se, portanto, que o texto é aqui assumido como um conjunto de frases, que se encadeiam umas às outras. Por conseguinte, os instrumentos de análise para observar e compreender o texto são semelhantes aos utilizados para a análise (segmentação) da frase.

Efetivamente, os exercícios propostos visam unicamente detetar a presença da(s) descrições, nas tarefas 1 e 2 e identificar as formas que configuram a descrição das personagens e do espaço, nas tarefas 3 e 4. Os exercícios propostos centrados na gramática – deteção de marcas/unidades que enformam a descrição - não têm em conta o valor que estas unidades assumem no texto e em que medida o sentido textual é construído. Repare-se que o exercício 2 visa detetar qual o segmento descritivo de extensão maior, contudo o segmento descritivo relativo à mãe e à filha constitui o cerne que dá todo o sentido ao texto, fazendo com que haja uma relação metafórica entre o final do texto com o título “O espelho e o retrato vivo”.

Embora seja fundamental o trabalho sobre as unidades de língua, “identificadas e conceptualizadas através de processos de abstração-generalização (Bronckart, 1997:71), o trabalho de reinvestimento dessas mesmas unidades nos textos, enquanto espaço de uso da língua e de construção de sentido, é fulcral. Face ao exposto, questiona-se em que medida estas tarefas contribuem para o desenvolvimento das capacidades efetivas de leitura e compreensão?

Em suma, as relações entre gramática e texto continuaram a ser o que Maria Antónia Coutinho expunha em 2012, a saber: “as relações entre gramática e texto não se podem resumir a uma mera aplicabilidade de fenómenos gramaticais previamente descritos, a serem revistos no nível de análise superior à frase que seria o texto “(Coutinho, 2012:27).

6. Uma grelha (de análise) a integrar um percurso didático

Do confronto das AE do 4º ano, previamente expostas, do texto e das atividades propostas no manual de português, acima expostos, fica clara a

discrepância entre as estratégias sugeridas pelas AE que envolvem “manipulação de unidades de sentido” com a sugestão de “segmentar os textos em unidades de sentido; reconstruir o texto a partir de pistas linguísticas e de conteúdo; e estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido” (AE, 2018: 7). Assim, atendendo aos trabalhos em linguística do texto e do discurso, em particular no nível meso-textual (unidades textuais intermédias) (Adam, 2013b), sugere-se uma grelha de observação/análise dos segmentos textuais (descritivos, narrativos e dialogais) que permite aliar formas (linguísticas) e conteúdo (temático) para alcançar a compreensão do sentido (ou de um dos vários sentidos) do texto. Esta grelha poderá integrar um percurso didático, em torno de textos maioritariamente de caráter descritivo, evidenciando a sua heterogeneidade e complexidade, com vista ao desenvolvimento da leitura/compreensão.

Tabela 1 — A Sugestão de trabalho do domínio da leitura a partir das sequências descritivas no Texto “O espelho e o retrato vivo”

	Fase da sequência	Segmentos textuais	Comentários
Sequência descritiva	Fase de ancoragem	O espelho ou o retrato vivo Em tempos muito antigos viviam numa aldeia do Japão um marido e uma mulher que se amavam profundamente e eram profundamente felizes. Moravam os três numa casa...	Introdução do tema da casa Introdução do tema do jardim
	Fase da aspetualização	muito limpa e bonita . O chão estava coberto por esteiras de palha, e os quartos eram divididos por biombos de correr forrados de papel. No lado sul e no lado poente da casa corria uma varanda de madeira coberta . Em redor havia um jardim maravilhoso, onde, entre rochedos, musgos e lanternas de pedra, cresciam pinheiros, bambus, cerejeiras, macieiras, azáleas, camaleiras, lírios e crisântemos. Por entre as árvores e as flores corria um pequenino regato saltando de pedra em pedra e atravessado por uma ponte de madeira. Num pilar da varanda trepava uma glicínia, que na primavera se enchia de longos cachos lilases, que entonteciam o ar com o seu perfume.	Recurso a adjetivos; complementos de nome; modificadores do nome Frases passivas Organização espacial do conteúdo Introdução de um novo tema: o jardim Recurso a enumerações Nota para auxiliar na construção do sentido: o crisântemo é uma flor usada no Dia dos Fiéis Defuntos em homenagem a quem já faleceu.
	Fase do relacionamento	Para além desta fase da sequência descritiva se dar com a organização lógica e espacial do conteúdo temático, verifica-se a relação entre a família, a casa e o jardim que corresponde também ao início da situação inicial da sequência narrativa.	

	Fase da sequência	Segmentos textuais	Comentários
Sequência narrativa	Situação inicial	E aquele homem e aquela mulher nada mais no mundo desejavam senão viver, eles e a criança, os três juntos, no sossego daquela casa e na beleza daquele jardim . Os anos foram correndo muito devagar e, no sossego daquela casa e na beleza daquele jardim , o homem, a mulher e a criança vivam os três juntos e felizes.	Apresentação do cenário, com as personagens – homem, mulher, filha , e o espaço da casa e do jardim .
	Complicação	À medida que a filha ia crescendo, ia-se tomando cada vez mais parecida com a mãe. Mas , quando ela tinha já 15 anos, a mãe adoeceu .	Introdução de um acontecimento perturbador – a doença da mãe – com a conjunção adversativa “mas” que modifica a situação inicial (a família unida e feliz, na casa e no jardim)
	Ações	Vieram médicos, bonzos e exorcistas , mas ... (nota 1. Nesta frase dá-se uma mudança ao nível do conteúdo temático textual, introduzido com a conjunção “mas” e que anuncia a situação final do texto) (...) (nota 2: o texto foi cortado para efeito de adaptação ao manual de português. Esse corte está representado pelos parênteses e reticências.)	Série de ações realizadas pelas personagens em resposta à complicação – vinda de pessoas que pudessem curar a mãe .
	Situação final	...nenhum conseguiu encontrar remédio que a curasse .	Desenrolar do enredo em que as ações conduzem a um resultado – morte da mãe .
	Resolução	A resolução e a exposição de um novo estado de equilíbrio dão-se na passagem entre a sequência narrativa e a sequência dialogal.	
Sequência dialogal	Fase transacional	- Vou morrer. Mas depois da minha morte hás de voltar a ver-me sempre que quiseres. Deixo-te esta caixa. Dentro está o meu retrato vivo . Chama-se um espelho . Agora guarda a caixa aqui. Mas depois da minha morte leva-a para o teu quarto. E quando quiseres ver-me abre a caixa e tora para fora o espelho. Eu aparecer-te-ei nele e sorrir-te-ei quando me sorrir . E assim estarei sempre contigo e todos os dias me lembrarás. Faz isto em segredo. É um segredo entre nós as duas.	A sequência dialogal inicia com a mãe a anunciar a sua morte à filha e é a parte final do texto. O novo estado de equilíbrio inicia com a conjunção adversativa “mas depois da minha morte” A parte final do texto com o “ retrato vivo ” e “ o espelho ” retoma o título do texto. Ao nível da construção do sentido importa realçar a relação metafórica entre o espelho, que a mãe deixa à filha, e o retrato vivo, representado pela filha que perpetua a vida da mãe, entretanto já falecida – retrato morto.

Breve comentário sobre a presença e a relação entre as sequências textuais e a construção do sentido: este texto literário retrata a história de uma família que viveu muito feliz numa casa bonita e num jardim maravilhoso. A filha ao crescer tornou-se cada vez mais parecida com a mãe, até que certo dia, a mãe ficou doente. Ao abeirar-se da morte, a mãe ofereceu à sua filha um espelho, para o qual a filha poderá olhar sempre que quiser ver a mãe, pois verá nele o retrato vivo da mãe. O sentido (ou um dos sentidos) edificado neste texto remete essencialmente para a beleza da vida que continua além da morte de um ente querido e do legado que perpetua ao longo do tempo.

Foram detetadas, a partir das unidades linguísticas e do conteúdo, 3 sequências textuais: uma descritiva, uma narrativa e uma dialogal. A cons-

trução do(s) sentido(s) textuais dá-se de modo dinâmico, ou seja, não pela sucessão das sequências, mas sim na passagem/mudança de uma para a outra. A sequência descritiva edifica a contextualização (a família feliz, a casa e o jardim), na qual emerge o problema/tensão, construído pela sequência narrativa (doença da mãe), e finalmente, na sequência dialogal dá-se a resolução e, sobretudo, o novo equilíbrio: apesar de a mãe ter morrido permanece viva através (do seu retrato vivo) da filha.

Este trabalho sobre as sequências textuais (que também poderia ser outra unidade mesotextual como os tipos discursivos (Bronckart, 1997) evidencia os movimentos textuais característicos da constituição dinâmica do sentido, enquanto processo de morfogénese (Bulea-Bronckart, 2009; Gonçalves, 2010).

7. Ponto de atracagem ou do(s) sentido(s) do texto no ensino da(s) língua(s) e dos textos

O presente artigo refletiu sobre as possíveis relações entre gramática e texto e como estas podem incidir na construção do(s) sentido(s) textuais. Para tal, discutiu-se a relação entre gramática e texto nas Aprendizagens Essenciais de português do 4º ano do Ensino Básico, elencaram-se as características da sequência descritiva, narrativa e dialogal para propor uma análise de um texto literário de um manual do 4º ano, em formato de grelha a integrar um percurso didático, que auxilie a leitura de textos e a construção de sentido(s). Verificou-se a importância de assumir o texto como um objeto complexo e heterogéneo, no qual convivem diversas unidades mesotextuais, nomeadamente as sequências. A análise do texto, assumidamente como descritivo pelo manual escolar, revelou que esse texto comportava, para além da sequência descritiva, uma sequência narrativa e dialogal. A observação das diversas unidades de língua e de conteúdo possibilitam uma apreensão mais ampla do sentido, que se erige no texto. A proposta aqui apresentada aborda a língua e os textos através de um trabalho de observação/leitura, num processo de segmentação no reconhecimento das unidades de língua e de conteúdo - e num processo de (re)utilização e integração na (re)constituição dinâmica do sentido e no e pelo texto. Esta abordagem promove o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita que “irão para além da alfabetização ou da compreensão literal e favorecerão a aquisição, a transmissão e a produção de conhecimento” (Gonçalves, et al., 2017, p. 9) e vai ao encontro da inter-relação entre conhecimento explícito da língua e dos textos:

Consideramos assim que aprender / ensinar o conhecimento explícito da língua é necessário mas não suficiente: é necessário também aprender/ ensinar o conhecimento explícito dos textos (de textos de diferentes géneros, literários e não literários). (Coutinho, 2019:114)

Em última análise, será no sentido (e na sua construção, através de percursos interpretativos, Gonçalves, 2010) que se poderá (deverá fundar) uma perspetiva que agrupe unidades de língua e de conteúdo, gramática e texto, à semelhança das moléculas de oxigénio e de hidrogénio que separadas são somente moléculas, mas que em interação resultam em água – fonte de vida.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDB/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDP/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Dados disponíveis

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue Belge de Philologie et d'histoire*, 665-681. https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188
- Adam, J.-M. (2010). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue Belge de Philologie et d'histoire*, 75(3), 665–681. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>
- Adam, J.-M. (2013a). Macro-propositions, séquences et plans de textes : discussion des propositions d'André Avias. *Semen- Revue de Sémio-Linguistique Des Textes et Des Discours*, 36. <https://doi.org/10.4000/semen.9703>

- Adam, J.-M. (2013b). *Problèmes du texte Leçons d'Aarhus*. Aarhus Universitet. https://cc.au.dk/fileadmin/dac/Arrangementsfoto/Prepub_no_200_-_nov_2013.pdf
- Bronckart, J.-P. (2016) «Que faire de la grammaire et comment en faire ? », *Pratiques* [En ligne], 169-170. <http://journals.openedition.org/pratiques/2959>; <https://doi.org/10.4000/pratiques.2959>
- Bronckart, J.-P., & Machado, A. R. (2005). De que modo os textos oficinais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos? *Delta*, 21-2, 2005, 183–214. <https://www.scielo.br/j/delta/a/McBC5FJrYftJ8rT4LG6BVtd/?format=pdf&lang=pt>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité de langage, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bulea-Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2017). *La place de la grammaire dans l'enseignement du français. La situation romande et ses implications pour la formation des enseignants*. (Presses universitaires du Septentrion (ed.); pp. 23–44). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15103>
- Bulea-Bronckart, E. (2009). Types de discours et interpretation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, 135–152. <http://fabricadesites.fsh.unl.pt/clunl/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/3f-ecaterina-bulea.pdf>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Coseriu, E. (2007). *Linguística del texto: Introducción a la hermenéutica del sentido*. Arco Libros.
- Coutinho, M.-A., Gonçalves, M., & Jorge, N. (2019). *Ensino de gramática e ensino de texto: interpelações e cruzamentos*. Congrès Internacional sobre Ensenyament de la Gramàtica; Universidade Autònoma de Barcelona.
- Coutinho, M.-A. (2006). O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a lingüística. *Veredas (Revista de Estudos Linguísticos - UFJF)*, 10(1–2), 1–13. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>
- Coutinho, M.-A. (2012). Dos géneros de texto à gramática. *DELTA: Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, 28(1), 27–50. <https://doi.org/10.1590/s0102-44502012000100002>
- Coutinho, M.-A. (2019). *Texto e[m] Linguística*. Edições Colibri.
- Coutinho, M.-A. (2023). Da gramática ao contexto: um percurso didático. In *Gramática e Texto: Contextos, usos e propostas didáticas* (pp. 167–188). Colibri | CLUNL. <https://doi.org/https://doi.org/10.34619/qrh6-gr07>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81–108). Mercado das Letras.

- Gonçalves, M., Ribeiros, I., Coutinho, A., Luís, R., Cunha, L., & Jorge, N. (2017). Divulgação da ciência na aula de Português. Atas do 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (ENAPP). https://novaresearch.unl.pt/files/3314893/APP_divulg_ciencia_nas_aulas_de_portugues_CLUNL.pdf
- Gonçalves, M., & Jorge, N. (2018). *Literacia científica na escola*. NOVA FCSH - CLUNL. <https://blogue.rbe.mec.pt/literacia-cientifica-na-escola-e-book-2204749>
- Gonçalves, M. (2010). *La fragmentation dans la littérature portugaise contemporaine: indices énonciatifs, configurations textuelles et parcours interprétatifs* (ANRT). <https://run.unl.pt/handle/10362/115389>
- Jorge, N., Piedade, B., & Gonçalves, M. (2023). A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática). In *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz* (Graça, L., Gonçalves, M., Bueno, L., Lousada, E.) (pp. 193–210). https://novaresearch.unl.pt/files/75758108/Da_did_tica_de_l_ngua_s_ao_seu_ensino_EBOOKDOI.pdf. <https://doi.org/10.29327/5328493>
- Jorge, N. (2019). A síntese como género escolar transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 32(2), 150–170. <https://doi.org/10.21814/RPE.15140>
- Komatsu, E; Wolf, G. (1997). *Deuxième cours de linguistique générale (1908-1909) d'après les chaires d'Albert Riedlinger et Charles Patois*. Pergamon.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I. & Graça, L. (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE. https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/27-AtasCongInt_DefSeqEnsino_VF.pdf
- Saussure, F. de. (2002). *Écrits de linguistique générale*. Éditions Gallimard.

Recebido em: 17.07.2024

Aprovado em: 02.10.2024

Anexo 1

Tabela 2 - Seleção de propostas de operacionalização das Aprendizagens Essenciais no domínio da leitura, da escrita e da gramática do 4º ano do primeiro ciclo do ensino básico (AE, 2018; 7-13)

Domínio	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos
Leitura	<p>Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.</p> <p>Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade).</p> <p>Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>Realizar leitura silenciosa e autónoma.</p> <p>Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p> <p>Explicitar ideias-chave do texto. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <p>– manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem</p> <ul style="list-style-type: none"> • segmentar textos em unidades de sentido; • reconstituir o texto a partir de pistas linguísticas e de conteúdo; • estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido; • sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido; <p>[...]</p> <p>– descobrir elementos e formas de articular as ideias no texto como, por exemplo,</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar os antecedentes dos pronomes; • reconhecer a concordância de género, de número e de pessoa; • encontrar relações diversas entre palavras de um texto; • observar e exprimir as observações acerca dos modos como os tempos verbais expressam relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (...)
Escrita	<p>Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.</p> <p>Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.</p> <p>Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <p>-desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita);</p>

Domínio	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos
Educação Literária	<p>Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo. Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos.</p> <p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).</p> <p>Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.</p> <p>Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações).</p> <p>Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados.</p> <p>Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários.</p> <p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.</p> <p>Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fadas, lengalengas, poemas) proporcionados por <ul style="list-style-type: none"> • escuta ativa; • leitura; - compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> • imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências; • antecipar ações narrativas a partir de sequências de descrição e de narração; • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; • justificar as interpretações; • questionar aspetos da narrativa. - criação de experiências de leitura (por exemplo, na biblioteca escolar) que impliquem ler e ouvir ler; <ul style="list-style-type: none"> • dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar; • exprimir reações subjetivas de leitor; • avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões; • persuadir colegas para a leitura de livros escolhidos. - realização de percursos pedagógico didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular.
Gramática	<p>Identificar a classe das palavras: determinante (interrogativo), preposição, pronome (pessoal, nas suas formas tónica e átonas, possessivo e demonstrativo).</p> <p>Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito do modo indicativo e no modo imperativo.</p> <p>[...]</p> <p>Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p> <p>Aplicar processos de expansão e redução de frases. Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos).</p> <p>Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal. Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras).</p> <p>[...]</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulação de questões acerca da língua a partir da observação de elementos e de usos; - consolidação de conhecimento sobre regras de ortografia, regras de flexão de verbos regulares e irregulares, flexão nominal e adjetival, classes de palavras, processos de formação de palavras; - utilização de critérios semânticos, sintáticos e morfológicos para identificar a classe das palavras; - explicitação do modo como a unidade frase se organiza, por meio de atividades que impliquem identificar constituintes centrais da frase; [...] - ligação de frases por meio de conjunções subordinativas (sem explicitação de metalinguagem).