

**Língua, Argumentação e Discurso nas aulas de Português
(L.M.) e de Espanhol (L.E)**

Rita Reis

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário
e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e
Secundário**

outubro de 2013

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Valentim e do Professor Doutor Alberto Madrona

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos que me acolheram nas suas escolas e me acompanharam ao longo deste ano de trabalho. Primeiro, à Professora Rosário Luís, pela força e inspiração e por ser, sem dúvida, um modelo a seguir, e ainda à Professora Isabel Rodrigues, pela entrega e pela esperança que deposita em cada um de nós. Depois, à Professora Dina Deus e à minha colega de estágio, Paula Ponte, pela disponibilidade e pelos ensinamentos. E, claro, a todos os alunos com quem trabalhei, que são e serão sempre a maior motivação.

Quero agradecer também à Professora Doutora Helena Valentim e ao Doutor Alberto Madrona, pela disponibilidade, atenção e ajuda permanente na orientação deste relatório.

Agradeço a todos os meus amigos e família, pela compreensão e pela força.

E, por fim, um agradecimento especial a todos os meus professores, que são uma das principais das razões pelas quais escolhi este caminho para a minha vida.

RESUMO

O presente relatório pretende apresentar o trabalho realizado pela professora estagiária durante a Prática de Ensino Supervisionada de Português e de Espanhol, que decorreu na Escola Secundária Pedro Alexandrino e na Escola Básica Vasco da Gama, no ano letivo 2012/ 2013. Baseando-se numa fundamentação teórica, esta apresentação centrar-se-á por um lado, na descrição das aulas preparadas e ministradas com o intuito de explorar a relação entre a língua e argumentação e, por outro, na reflexão sobre esta prática, nomeadamente sobre a forma como uma conceção socialmente relevante de língua e o conhecimento sobre o seu funcionamento podem intervir na construção de um ponto de vista e, conseqüentemente, na construção do sujeito, como cidadão.

Palavras-chave: Argumentação na língua; marcadores discursivos; modalidade linguística; cidadania.

RESUMEN

El presente informe pretende presentar el trabajo llevado a cabo por la profesora en formación durante la Práctica Supervisionada de Portugués y Español, realizada en la Escuela Secundaria Pedro Alexandrino y en la Escuela Básica Vasco da Gama, en 2012/ 2013. Basándose en una fundamentación teórica, esta presentación se centrará por un lado, en la descripción de las clases preparadas e impartidas con el objetivo de explorar la relación entre la lengua y la argumentación y, por otro, en la reflexión sobre esta práctica, particularmente, sobre la forma cómo un concepto socialmente relevante de la lengua y el conocimiento sobre su funcionamiento pueden intervenir en la construcción de un punto de vista y, consecuentemente, en la formación del sujeto, como ciudadano.

Palabras-llave: argumentación en la lengua; marcadores discursivos; modalidad lingüística; ciudadanía.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: O conhecimento de uma língua e a integração na sociedade.....	2
I.1 A relevância da componente crítica no sistema educativo.....	2
I.2 Os alunos e a formulação e expressão de opiniões.....	6
I.3 A função da Escola.....	7
I.4 A importância das disciplinas de língua.....	8
I.5 A descoberta da língua nos textos.....	9
I.6. A língua, a argumentação e o discurso.....	10
a) Marcadores discursivos.....	12
b) Modalidade linguística.....	22
Capítulo II: Caracterização das comunidades escolares.....	26
II. 1 Escola Secundária Pedro Alexandrino.....	26
II.1.1 A escola.....	26
II.1.2 Os alunos do 10º1.....	26
II.1.3 Os alunos do 8º1.....	26
II.2 Escola BI/ JI Vasco da Gama.....	27
II.2.1 A escola.....	27
II. 2.2. Os alunos do 9ºC.....	27
Capítulo III: Prática do Ensino Supervisionada: de observadora a professora atuante.....	28
III.1 Observação das aulas de Português e de Espanhol: como observar, o quê e para quê?.....	28
III.2 Português.....	29
III.2.1 Planificação, execução e avaliação.....	29
III.2.1.1 Aulas do 8º ano.....	30
III.2.1.2 Aulas do 10º ano.....	33
III. 2.2 Reflexão integradora dos elementos teóricos e das atividades realizadas em aula.....	36

III.3 Espanhol.....	39
1.1 Planificação, execução e avaliação.....	39
1.2 Reflexão integradora dos elementos teóricos e das atividades realizadas em aula.....	44
Conclusão.....	47
Bibliografia.....	49
Anexos	
Anexo 1– Questionário sobre a expressão de uma opinião e o uso da língua	
Anexo 2 – Gráficos com os resultados do questionário	
Anexo 3 – Exemplo de uma página do diário de observação de aula da professora cooperante	
Anexo 4 – Tabela de observação de uma aula da professora cooperante	
Anexo 5 – Texto publicitário do Banco Alimentar	
Anexo 6 – Exemplo de um anúncio publicitário criado pelos alunos	
Anexo 7 – Plano de aula do 8º 1: Poesia	
Anexo 8 – <i>PowerPoint</i> : “Romeu e Julieta: outro fim?” e “Inês de Castro”	
Anexo 9 – Exemplos de cartas escritas pelos alunos, afixadas na Escola	
Anexo 10 – <i>PowerPoint</i> : “Modalidade e valores modais”	
Anexo 11 – Anotações do debate: dos detetives linguísticos e da secretária	
Anexo 12 – Planificação da unidade didática “Textos dos <i>media</i> ”	
Anexo 13 – <i>PowerPoint</i> : Introdução à unidade	
Anexo 14 – Texto de apreciação crítica “Uns belos rapazes”, do manual de Português	
Anexo 15 – Plano de aula sobre a crónica	
Anexo 16 – <i>PowerPoint</i> : A Crónica	
Anexo 17 – Crónica “Esperança Gramatical”	
Anexo 18 – Plano da aula sobre a crónica literária	
Anexo 19 – <i>PowerPoint</i> : Excertos dos textos de apreciação crítica dos alunos	
Anexo 20 – Crónica literária “Orações soburdinadas”	

- Anexo 21 – *PowerPoint*: “Escreve a tua crónica”
- Anexo 22 – Grelha de observação dos alunos
- Anexo 23 – Avaliação da unidade
- Anexo 24 – Planificação da unidade “El debate: ¡expresa tu opinión!”
- Anexo 25 – *PowerPoint*: Introdução à unidade
- Anexo 26 – Ficha de trabalho: “Dar una opinión y defenderla”
- Anexo 27 – Plano de aula – 9°C
- Anexo 28 – *PowerPoint*: “Tu opinión: ¿Estás seguro o no?”
- Anexo 29 – Cartões “¿Expresa certeza o probabilidad? ¿Cómo lo sabes?”
- Anexo 30 – Ficha de trabalho: “Los conectores discursivos”
- Anexo 31 – *PowerPoint*: “¡A Hablar! Juego de opiniones”
- Anexo 32 – Ficha de trabalho sobre o debate
- Anexo 33 – Cartões de identidade para o debate da turma
- Anexo 34 – Transcrição do debate
- Anexo 35 – Anotações do debate: detetives linguísticos e secretária
- Anexo 36 – Ficha de correção de erros: “A la caza del error”
- Anexo 37– Exemplo de uma ficha autoavaliação dos alunos e avaliação da unidade
- Anexo 38 – Grelha de observação dos alunos
- Anexo 39 – Teste de avaliação – 9°C
-
- Documentos em formato digital (CD)
- Anexo A – Crónica radiofónica “Contra os jovens”, Rádio Comercial
- Anexo B – Vídeo de um debate do concurso televisivo “Comecocos”, da *Cuatro*
- Anexo C – Vídeo de debate político espanhol: “Cara a cara entre Rubalcaba y Rajoy”

Introdução

O presente relatório é o culminar de um ano muito enriquecedor e frutífero – o da realização da Prática de Ensino Supervisionada das disciplinas de Português e de Espanhol. Não é apenas um relatório do estágio pedagógico, mas é essencialmente um trabalho que integra a investigação teórica e o estágio pedagógico, o que constitui, afinal, uma das funções de um professor – aliar a teoria e a prática. Assim sendo, não constarão do relatório todas as atividades realizadas durante a PES, antes aquelas que permitiram mostrar a potencialidade do tema escolhido – a relação entre a língua, a argumentação e o discurso.

Pretende-se, pois, dar conhecimento dos motivos pelos quais foi escolhido este tema e, para além disso, transmitir algumas formas de despertar os alunos para a importância do conhecimento do funcionamento de uma língua e a sua integração na sociedade. Para isso, foi levada a cabo uma investigação teórica que percorreu passo a passo a demonstração da importância do tema e da sua aplicabilidade na prática letiva. Desde a importância da componente crítica no sistema educativo, passando pela apresentação das dificuldades dos alunos e a função da escola e das disciplinas de línguas, até à abordagem da argumentação, da língua e do discurso, que se traduzirá, mais concretamente, no estudo dos marcadores discursivos e da modalidade linguística.

Assim, a estruturação deste trabalho compreende um capítulo de fundamentação teórica do tema do relatório, uma breve caracterização das comunidades escolares e das turmas que trabalharam em conjunto com a professora estagiária, assim como um capítulo de descrição e de reflexão sobre a PES. Este último abrange o período de observação de aulas e a explicitação e exemplificação deste processo; o método de planificação e uma breve reflexão sobre a sua importância; a fase de execução das aulas; uma breve descrição do processo de avaliação das aulas, dos alunos e da própria professora estagiária, e, por fim, uma reflexão integradora das atividades realizadas e a fundamentação teórica, a fim de demonstrar com exemplos concretos como a teoria foi posta em prática no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

I. O conhecimento de uma língua e a integração na sociedade

Neste capítulo, será desenvolvida uma reflexão teórica sobre a forma como uma conceção socialmente relevante de língua e o conhecimento sobre o seu funcionamento podem intervir na construção de um ponto de vista e, conseqüentemente, na construção do sujeito, como cidadão. Para tal, será necessário fazer um breve enquadramento das exigências da sociedade atual e da escola, identificar as dificuldades dos alunos e explorar a importância das disciplinas que estudam a língua para formular e expressar opiniões.

1. A relevância da componente crítica no sistema educativo

A importância da tomada de uma posição em qualquer domínio da vida social revela-se, desde logo, nos deveres e direitos inerentes ao regime democrático. Neste sentido, o efeito dessas escolhas em democracia está bem expresso nas palavras de Lincoln, quando afirma que "um boletim de voto tem mais força que um tiro de espingarda"¹. Este regime, dependente das decisões dos cidadãos, constrói, assim, uma sociedade organizada de forma a valorizar a opinião dos cidadãos, que vivem num espaço aberto ao debate e à livre expressão da opinião pública. É, portanto, uma sociedade que apela "maciçamente às técnicas de argumentação" (Breton, Gauthier, 2001:147). São exigências do mundo de hoje não só a expressão de um ponto de vista como também a compreensão e a posição crítica relativamente à opinião do outro. Note-se, por exemplo, o papel dos meios de comunicação social na atualidade, que, ao mesmo tempo que constituem veículos de opiniões, também chegam a influenciar ou, inclusive, a formatar o pensamento de cada um de uma forma manipuladora.

Como parte da sociedade, a própria escola e o sistema educativo exigem e devem cultivar o espírito crítico dos adolescentes e jovens. São vários os documentos que o comprovam. Veja-se, desde logo, a Lei de Bases do Sistema Educativo², que está definida "como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o

¹ In <http://www.citador.pt/frases/citacoes/t/democracia>, consultado em 04/06/2013.

² A lei pela qual se rege o sistema educativo português, constituído por um conjunto de meios que garantem o direito à educação e que, assim, favorece o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”³. Este mesmo sistema defende uma educação que promova “o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º, 4, Lei nº49/2005). Nos objetivos delineados nesta lei, de forma particular nos do Ensino Secundário, também está patente a preocupação pelo desenvolvimento do espírito crítico e pela formação cívica do aluno:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa.
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional.(Art.9º, Lei nº49/2005).

Em segundo lugar, os documentos oficiais direcionados especificamente para cada disciplina valorizam, do mesmo modo, o espírito crítico e o desenvolvimento da argumentação do aluno, como é o caso dos programas nacionais elaborados pelo Ministério da Educação.

Veja-se no Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) alguns descritores de desempenho para as várias competências específicas: fazer apreciações críticas (p.121), debater e justificar ideias e opiniões, considerar pontos de vista contrários e reformular posições (p.122); seleccionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos – argumentativos (por ex.: artigo de opinião e comentário crítico (...)); redigir textos coerentes, (...) desenvolver pontos de vista pessoais (p.126); reconhecer propriedades configuradoras da textualidade – coerência e coesão textuais (p.134). Já o Programa de Português do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2001, 2002) apresenta como alguns dos objetivos a atingir

³Art. 1º, 2, Lei n.º 49/2005, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, in *Diário da República, I série-A— N.º 166 — 30 de agosto de 2005*.

pelos alunos: desenvolver o espírito crítico, expressar opiniões e distinguir factos de sentimentos e de opiniões (p.53).

Também o Programa de Espanhol do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997) tem como um dos objetivos gerais a progressão do aluno na sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico (p.10), apresentando procedimentos como distinguir os dados, das opiniões e dos argumentos (p.13); organizar coerentemente as ideias expressas (p.15); dar e pedir opinião; expressar acordo ou desacordo (p.23). Na organização do discurso, por exemplo, prevê-se que, para além de expressar uma opinião, os alunos do 9º ano sejam capazes de aduzir exemplos, reconhecer e utilizar marcadores do discurso para indicar relações de reforço, sequência lógica e de contraste, continuar a intervenção de alguém mediante exemplos, argumentos e reformulações (p.22, 23).

Ainda respeitante aos documentos oficiais, verifica-se igualmente uma valorização do desenvolvimento do espírito crítico por parte das Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral de Educação). Estas apresentam referentes que se traduzem "na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência".⁴

No que respeita à disciplina de Português⁵, conferem-se várias metas, finais e intermédias, relacionadas com este tema, que abrangem as competências do oral e da escrita, como se confirma pelos seguintes exemplos:

Meta Final 4) "O aluno identifica os principais recursos usados pelos falantes para persuadir e argumentar".

Meta final 5) "O aluno reconhece o ponto de vista do interlocutor e posiciona-se relativamente a ele" (Domínio: Compreender Discursos Oraís e Cooperar em Situação de Interação; Subdomínio: Compreensão de Discursos Oraís).

Meta Final 10) "O aluno apresenta argumentos numa sequência lógica, servindo-se de recursos persuasivos." (Domínio: Expressar oralmente ideias e conhecimentos; Subdomínio: Organização do Discurso).

⁴<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>, consultado em 03/06/2013.

⁵<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metad-aprendizagem/metad/?area=6&level=6>, consultado em 03/06/2013.

Meta Final 73) "O aluno elabora textos em que assume e justifica uma tomada de posição".

Meta Final 75) "O aluno desenvolve os argumentos, sustentando-os com exemplos e com citações e recorrendo a organizadores argumentativos que marcam refutação, concessão e oposição".

Meta Final 76) "O aluno usa estratégias de persuasão e formatos de construção de argumentos na produção de texto argumentativo" (Domínio: Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos; Subdomínio: Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Argumentar).

Verifica-se uma situação semelhante nas Metas de Aprendizagem da disciplina de Espanhol⁶ (Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral de Educação), que, sendo uma língua estrangeira, se revela, evidentemente, de forma mais genérica. Exemplificando: no domínio da expressão escrita, o aluno do nível A 2.2 (QCREL)⁷ tem como meta final exprimir opiniões e articular "as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação" (Meta Final 6); no domínio da produção oral, o aluno desse mesmo nível "conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências sobre temas da actualidade" (Meta Final 3). Ou ainda no domínio da interação oral, que admite que exista "troca de ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da actualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor" (Meta Final 5).

Além dos documentos de referência, podem ser apresentados, por fim, alguns elementos de avaliação utilizados na Escola, que exigem e testam igualmente a capacidade dos alunos para argumentar e apresentar coerentemente as suas ideias. Tais como: o contrato de leitura, específico da disciplina de Português, que tem a apreciação crítica como um dos critérios de correção mais importantes, ou no caso de ambas as disciplinas, as composições dos testes de avaliação, cuja correção destina uma parte relevante da percentagem total para a coesão e a coerência.

Todos os dados referidos são exemplos de exigências feitas diariamente aos jovens alunos. Posto isto, é necessário saber se existem respostas positivas a tais demandas.

⁶<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-deaprendizagem/metas/?area=41&level=6>, consultado em 03/06/2013.

⁷*Quadro Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras.*

2. Os alunos e a formulação e expressão de opiniões

Paralelamente, na escola, isto é, na prática, observa-se a dificuldade por parte dos alunos em formular e sustentar uma opinião (são frequentes formulações vagas, como por exemplo: “Gosto, porque sim.”; “É interessante, porque gosto”). Tais dificuldades decorrem de várias lacunas, aos níveis da articulação de ideias e da construção de um discurso coerente e relevante, assim como de problemas no uso dos marcadores discursivos.

No questionário aplicado em duas turmas (9º e 10º ano) (anexo 1), durante o estágio pedagógico, verificou-se que, embora os alunos afirmem, na sua maioria, que raramente têm dificuldades em expressar a sua opinião, no próprio inquérito alguns deles não souberam justificar as suas respostas, deixando-as em branco ou formulando frases como “concordo, porque sim”; “concordo, porque é necessário e importante”. Aqueles que puderam justificar indicaram como origem do problema: traços de personalidade (timidez, nervosismo); o grau de conhecimento do tema defendido, bem como dificuldades de expressão e na escolha das palavras certas. Para além destas referências à dificuldade na utilização correta da língua, confirmou-se ainda um número considerável de alunos, considerando a amostra, que menciona ter dificuldades em organizar o discurso quando pretende dar uma opinião.

Por outro lado, nesse mesmo questionário, a grande maioria dos alunos afirmou com certeza que é importante saber expressar uma opinião, nos dias de hoje. Apontam como justificações: a valorização e avaliação dos outros segundo a sua opinião; a necessidade de comunicarem com os outros, de serem ouvidos e compreendidos corretamente; a possibilidade de mostrarem o outro lado das questões e de validarem as suas opiniões; a vantagem de estarem incluídos mais facilmente na atividade social e de serem bem-sucedidos e, igualmente, o facto de se tornarem mais persuasivos e influenciáveis na sociedade. Esta questão e as respetivas respostas estão diretamente ligadas à questão seguinte: “Para te tornares um cidadão ativo na sociedade, é necessário saberes expressar uma opinião”, que obteve confirmação de todos os alunos.

A relação de dependência entre o bom conhecimento da língua e a organização do discurso e expressão da opinião também não gerou divergências, já que as respostas foram todas afirmativas. Os alunos privilegiaram, portanto, a correta utilização da língua, o que levou a grande maioria a afirmar, posteriormente, que o estudo de uma língua permite a reflexão sobre o seu uso na formação de uma opinião. Como principais

razões assinalaram o facto de esse estudo permitir usar os termos corretos num discurso, e que isso facilitará a compreensão e o entendimento do ponto de vista, assim como o facto de o conhecimento da língua possibilitar a reflexão e o diálogo em simultâneo, dando, assim, uma opinião mais clara (anexo 2⁸).

Resultam destes dados algumas questões, como a de saber como podem os alunos ser avaliados quanto aos parâmetros já mencionados se, muitas vezes, desconhecem, inclusive, o significado das expressões “apreciação crítica”, “coerência” e “coesão”. Outra questão que se levanta é a de saber como podem os alunos querer participar ativamente na sociedade se não sabem sustentar as suas opiniões. Esta situação “transforma os nossos jovens em cidadãos lançados à água sem aprendizagem prévia e posteriormente censurados por não saberem nadar” (Breton, Gauthier, 2001:147). Portanto, caberá também à escola despertar a consciência dos alunos para o mundo que os rodeia e para a sua postura perante a vida em sociedade, bem como fornecer instrumentos para o desenvolvimento da expressão do espírito crítico.

3. A função da Escola

A relação entre a cidadania e a sociedade democrática e a Escola é evidente. Atente-se, desde logo, na advertência de Perrenoud: enquanto houver jovens a deixarem a escola “confusos com a língua escrita e com os saberes escolares essenciais, a cidadania estará ameaçada. Um nível elevado de instrução de todos não garante por si só a democracia, mas é uma condição necessária” (2005: 16).

De facto, como contexto social de interação, a Escola é naturalmente propícia ao intercâmbio de ideias e de opiniões e tem um ambiente privilegiado para o debate. Como espaço de crescimento, também assume a *missão* de preparar para uma “participação ativa na vida de cidadão”, como é defendido no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. No mesmo documento, sublinha-se ainda que “a educação deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade”(p.60).

Apesar disso, é necessário lembrar que “a escola está na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai os seus recursos e, logo, a sua "autonomia relativa" não a torna um

⁸Para verificar os resultados dos questionários, apresentados em gráficos.

santuário à margem do mundo, nem um superego” (Perrenoud, 2005: 7). A Escola é, portanto, tal como afirma Roberto Carneiro⁹, o *espelho da sociedade*, declarando que “não há sociedades doentes com escolas boas nem escolas doentes em sociedades boas”.

Ainda assim, para corroborar a função da Escola que se pretende destacar, apresenta-se um conceito mais desafiante e que deve prevalecer: a Escola como motor da sociedade (Mialaret, 1976), que transforma o conhecimento e a aprendizagem em ação democrática, impelindo o movimento de participação ativa de cada cidadão. Desta forma, “emerge a necessidade das escolas treinarem os estudantes no uso de uma racionalidade crítica e argumentativa que os capacite para virem a desempenhar um papel activo e construtivo no desenvolvimento da própria sociedade” (Costa, 2008: 1).

4. A importância das disciplinas de língua

É importante refletir sobre o papel da Escola, mas, mais que isso, é necessário agir no próprio terreno para, efetivamente, esta ser agente de mudança e formadora de cidadãos ativos. Existem, indubitavelmente, várias formas de o fazer. Uma delas, que será aqui tratada, é a exploração da argumentação no âmbito das disciplinas de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), com todos os desafios que tanto uma como outra aportam.

A primeira (LM), aquela “na qual pensamos e sonhamos a vida” (Aguilar e Silva, 1987: 53), é falada pelo indivíduo que, tendo adquirido uma língua na infância, apresenta intuições mais precisas sobre o funcionamento da mesma. Existem vários estudos sobre a definição do conceito de língua materna, como, por exemplo, o de W. Mackey (1992)¹⁰, que propôs três critérios para a sua classificação: “primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida, domínio, a língua que se domina melhor, associação, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico”¹¹. Pelo conhecimento intrínseco que o indivíduo tem da língua, a disciplina de Língua Materna, de Português neste caso, dirigir-se-á para um aprofundamento e reflexão do seu funcionamento.

⁹In *Diário Económico*, 2008.04.04

¹⁰Citado por Ançã, M.H. “Da língua materna à língua segunda”. *Noesis* n^o51. julho/setembro de 1999. Disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm#nota3>.

¹¹*Idem*.

Contrariamente, a segunda (LE) pressupõe a aprendizagem de uma nova língua, considerando que o indivíduo não parte do zero, por trazer os conhecimentos da língua materna. Como tal, a disciplina de língua estrangeira estará direcionada para uma aprendizagem, consciente e explícita, da língua. Esta “é vista, não como um simples meio de troca de impressões ligeiras e pragmáticas, embora também o seja, mas como uma forma mais abrangente de o aluno poder estar, de forma plena, no seio de outras comunidades(...)” (Esperança, s.d.).

Apesar das diferenças, existem pontos em comum entre as disciplinas de língua materna e língua estrangeira: têm, genericamente, o mesmo objeto de estudo e a função de despertar os alunos para a reflexão sobre o poder da própria língua, que é maior do que pensamos, ou estamos habituados a pensar. Ambas conduzem os alunos a uma descoberta da língua como “prerrogativa do ser humano” e como “atividade social,(...) ato histórico, político, cultural” (Antunes, 2005: 21), capaz de determinar o poder e a influência que temos na sociedade a que pertencemos. É neste sentido que a língua surge como elemento crucial para o desenvolvimento do discurso argumentativo dos alunos.

5. A descoberta da língua nos textos

A descoberta da importância da língua pode ser feita através da própria descoberta dos textos, literários ou não literários, que são parte integrante e essencial das aulas de línguas. Constituem, além disso, um elemento determinante para a reflexão sobre o mundo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Nesta perspectiva, os textos – sejam narrativos, poéticos ou argumentativos – têm uma dupla função: por um lado, permitem a exploração linguística e, por outro, alargam os horizontes do conhecimento do mundo.

Segundo Aguiar e Silva, os textos e, portanto, a língua dão a possibilidade de “procurar e admirar a liberdade”, e é nesta que se alcança a comunicação (1987: 53). O mesmo autor recorda, a este propósito, as afirmações de Sartre: “o fracasso da comunicação é o começo de toda a violência (...). Quando cessa a comunicação, não restam senão garrotes, incêndios, enforcamentos”. Defende ainda que cabe aos professores de língua materna, e acrescenta-se aqui que cabe aos professores de línguas, educar para a liberdade e para a comunicação, pois “os limites da minha linguagem

significam os limites do meu mundo”, nas palavras de Wittgenstein (citado em Aguiar e Silva, 1989).

Reitera-se, neste âmbito, a exploração do funcionamento da língua com base nos textos, em oposição ao estudo da mesma através de frases soltas e elaboradas em aula. Afinal, “só comunicamos através de textos” (Antunes, 2005: 30) e são eles que possibilitam a descoberta da amplitude do uso da língua. A partir deles, podemos entender que “são os elementos da situação (pragmáticos) que determinam as escolhas linguísticas (...), e que, por conseguinte, a língua não existe em função de si mesma”. (*ibidem*: 34). Este estudo, porém, não deverá cair no erro de considerar o texto um mero *pretexto* para identificar conteúdos gramaticais, pois, deste modo, não se chegará à língua na sua totalidade, excluir-se-ão as representações culturais e será feita apenas a exploração de partes de *um corpo desarticulado* (*ibidem*: 32). Da relação entre a língua e os textos, é interessante salientar ainda que “saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos” (*ibidem*: 21).

Ora, finalmente, note-se que, se a linguagem é exclusivamente humana, “está intrinsecamente relacionada com práticas sociais”¹² e o sucesso destas, por sua vez, está condicionado pelo bom uso da palavra. É nesta comunicação com o outro, revelada nos textos, que se descobre que “todo o dizer é uma forma de fazer, de agir, de atuar” (Antunes, 2005: 33) e é aqui que se manifestam, claramente, as potencialidades da argumentação.

6. A língua, a argumentação e o discurso

Sabe-se já que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se assume, se define, se situa perante o mundo e perante os outros homens e continuamente actua sobre eles” (Fonseca, 1977: 156). Com efeito, é neste posicionamento social do indivíduo que se concretiza a argumentação, o que se reflete nas palavras de Amossy: “é na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através do seu uso que ela é posta em prática” (citado em Marques, 2011).

¹²MINUZZI, C. Estudos sobre a língua e a linguagem: considerações. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/linguagem.pdf

Confirma-se, assim, que a argumentação é a “essência da linguagem em uso” nos novos lugares da *geografia social da argumentação*¹³: os do quotidiano (Marques, 2011).

Voltando à definição de argumentação – apresentar razões para uma conclusão, defender um ponto de vista, “dar lugar ao interlocutor, parceiro na interação” – conclui-se que tudo isto se traduz, inequivocamente, em democracia. Portanto, a argumentação é um *exercício democrático (ibidem)* e, como consequência, constitui também um *exercício de tolerância* e, em simultâneo, um *exercício linguístico de influência (ibidem)*.

Seguindo esta linha de raciocínio, poder-se-á referir a teoria desenvolvida por Ducrot e Anscombre (Teoria da Argumentação na Língua)¹⁴, que defende que qualquer enunciado argumenta. Daqui depreende-se que falar é, na verdade, argumentar, e que quem argumenta fá-lo *na* língua, e não *com* a língua.

Estudos realizados por Kuhn corroboram a necessidade de a argumentação se tornar um objeto de estudo (Costa, 2008: 1), ao concluírem que “o uso de argumentos válidos não é uma capacidade inata e só se adquire pela prática” (*ibidem*: 7). A análise pretende transmitir que “o ensino explícito da argumentação melhora a performance dos estudantes, tanto quanto ao conhecimento científico como à sua capacidade de argumentação”(*ibidem*:1), pelo que esta pode também tornar-se um conteúdo a ser estudado nas escolas.

No caso das disciplinas aqui estudadas, poderá ser realizado um trabalho linguístico que explore, nos textos, conteúdos que desenvolvam a capacidade argumentativa dos alunos e que os levem a refletir sobre as consequências do seu discurso. São deles exemplo: a coesão e a coerência textuais; os atos ilocutórios; a reprodução do discurso; os marcadores discursivos e o seu valor e a modalidade do discurso. Por limite de páginas do relatório, serão desenvolvidos teoricamente apenas os dois últimos pontos.

¹³Termo usado por Christian Plantin e citado em Marques (2011).

¹⁴Veja-se o comentário crítico de Marques (2011:282), a propósito da Teoria da Argumentação na Língua, pelo facto de esta não alcançar uma perspetiva textual, cingindo-se apenas ao enunciado.

a) Marcadores discursivos¹⁵

Os marcadores discursivos são unidades linguísticas invariáveis e têm a função de “guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (MartínZorraquino, Portolés, 1999: 4057). Além disso, constituem o que Portolés designa *la puerta de la argumentación* (Portolés, 2008: 71). Esta relação entre a argumentação e os marcadores do discurso torna-se evidente a partir da Teoria da Argumentação na Língua, de Anscombe e Ducrot, que, a este propósito, explicitam na obra *La argumentación en la lengua* (1994):

En realidad, lo decisivo para nosotros ha sido el estudio de los conectores (entre enunciados). En efecto, nos hemos dado cuenta de que conectores como *mais* y *même*, hasta ahora descritos como introductores de relaciones entre hechos, son tan argumentativos como las palabras tradicionalmente analizadas como las bisagras del razonamiento. (citado em Portolés, 2008: 62)

Estes *conectores* a que se referem condicionam, segundo a sua teoria, a continuação do discurso, por outras palavras, “la prosecución de un discurso no se basa en los hechos aparentemente representados (...) sino en lo dicho – el uso, por ejemplo, de unos adverbios determinados o de unos cuantificadores y no de otros”. (Portolés, 2008: 75).

Desta forma, o primeiro aspeto a ter em conta aquando da análise dos marcadores é a orientação argumentativa dos enunciados, já que podem estar *coorientados*, se orientados para uma mesma conclusão, ou *antiorientados*, se orientam para conclusões diferentes. Esta orientação argumentativa será dada pela significação dos marcadores discursivos utilizados entre os membros do enunciado, em inter-relação com o que enunciativamente é construído, dos pontos de vista semântico e pragmático. Outro conceito que compõe esta teoria e que reitera a relevância do uso dos marcadores do discurso é o de *força argumentativa*. Esta explica-se pelo facto de nem todos os argumentos terem a mesma força para chegar a uma determinada conclusão. Por sua

¹⁵Neste campo, há uma heterogeneidade nas designações. Os *marcadores discursivos* são também denominados *conectores discursivos*, *conectores textuais*, *conectores pragmáticos* ou ainda *partículas discursivas*, dependendo do autor. A Teoria da Argumentação utiliza o termo *conectores argumentativos*, já que pressupõe que todas as unidades linguísticas têm uma significação argumentativa.

vez, essa escala argumentativa está condicionada, novamente, pelos marcadores discursivos. Para a descrição destas unidades linguísticas contribuem também alguns instrumentos teóricos da Teoria Polifônica da Enunciação (Ducrot), que defende que num ato de fala, encontramos, como constituintes do mesmo falante, um sujeito empírico, um locutor e um enunciador. Estas duas últimas ‘vozes’ são aquelas que podem constituir objetos de estudo linguístico. Para clarificar a teoria, Portolés propõe um exemplo utilizando o marcador *ahorabien*, que, geralmente, surge em monólogos, apresentando-o num diálogo entre dois pais e o filho:

A: Hemos decidido dejarte ir de acampada con tus amigos.

B: *Ahora bien*, primero tendrás que aprobar todos los exámenes.

Pela Teoria Polifônica pode inferir-se que, apesar de dois sujeitos empíricos (o pai e a mãe), pelo comportamento linguístico, estamos perante um único locutor, porque as duas intervenções formam uma unidade discursiva.

As características dos marcadores discursivos, delineadas por MartínZorraquino e Portolés, são referidas no *Diccionario de Términos Clave ELE*¹⁶. A primeira refere-se à prosódia e apresenta os marcadores como elementos salientados especificamente pela entoação, o que se reflete na escrita, muitas vezes, colocando o marcador entre vírgulas. A segunda característica indica a diversidade de categorias gramaticais às quais podem pertencer os marcadores discursivos (advérbios, locuções adverbiais, conjunções, interjeições). A terceira, referente ao plano sintático, indica que estas são unidades não integradas na oração, tendo cada uma um grau de autonomia variável (ex.: «*bueno*» / «bom» “puede aparecer independiente en un turno de habla”; «*por el contrario*» / «pelo contrário» “es menos autónomo”); além disso, não têm uma posição fixa (por exemplo, o marcador «*no obstante*» / «não obstante» pode surgir no início, no meio ou no fim do enunciado), não admitem a negação nem podem coordenar-se entre si. A característica seguinte refere que os marcadores discursivos “pueden incidir en miembros del discurso que constituyen categorías léxicas y sintagmáticas muy diversas”, já que tanto ocorrem com nomes (ex.: *Muestra ilusión, imaginación y en definitiva arte.*) como, por exemplo, em orações, (ex.: *Me hagustado la película. Los actores, en cambio, no han estado muy bien*). Por último, no que respeita a traços semânticos, os marcadores são elementos

¹⁶Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcadoresdiscurso.htm
(consultado em 13/06/2013)

que “muestran un significado de procesamiento: el de guiar (...) las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos que conectan”.

Em suma, os marcadores discursivos constituem um elemento linguístico heterogéneo, pela sua classificação morfossintática, pelos valores que sinalizam, dependentes de variáveis como o são a prosódia, o contexto linguístico em que ocorrem (o que não é devidamente explorado, nem sequer referido, por estes autores) e pelos aspetos pragmáticos. Desta heterogeneidade resultam, como consequência, as múltiplas designações destas formas linguísticas, isto é, a existência de oscilações terminológicas (veja-se página 10). Portanto, qualquer estudo sobre os marcadores do discurso é inerentemente complexo, uma vez que, como formas de língua, manifestam a variabilidade que, na língua, vai de par com a estabilidade.

Seguidamente, apresenta-se de forma simplificada a proposta de classificação dos marcadores discursivos do Espanhol, de acordo com Martín Zorraquino e Portolés (1999: 4052-4213):

1. *Estructuradores de la información*. Marcam a organização informativa do discurso. Subdividem-se em:
 - ✓ *Comentadores*. Acrescentam um novo comentário ao discurso (*pues, bien, etc.*);
 - ✓ *Ordenadores*. Agrupam vários membros do discurso como partes de um único comentário (*en primer lugar, por último, etc.*);
 - ✓ *Digresores*. “Introducen un comentario lateral en relación al tópico principal del discurso” (*por cierto*).

2. *Conectores*. Ligam um membro do discurso ao anterior. Distinguem-se três tipos:
 - ✓ *aditivos* (*incluso, además, etc.*);
 - ✓ *consecutivos* (*pues, entonces, etc.*);
 - ✓ *contraargumentativos* (*en cambio, ahora bien, etc.*).

3. *Reformuladores*. Apresentam o membro do discurso em que se encontram como nova reformulação do que se quer transmitir com o membro anterior. Dividem-se em reformuladores:
 - ✓ *explicativos* (*es decir, o sea, etc.*);

- ✓ *de rectificación (mejor dicho, más bien, etc.);*
- ✓ *de distanciamiento (en cualquier caso, de todos modos, etc.);*
- ✓ *recapitulativos (en suma, en conclusión, etc.).*

4. *Operadores argumentativos.* Condicionam as possibilidades discursivas do segmento em que se incluem, mas não o relacionam com outro elemento anterior. Classificam-se em:

- ✓ *operadores de refuerzo argumentativo (en realidad, de hecho, etc.);*
- ✓ *operadores de concreción (por ejemplo, en particular, etc.).*

5. *Marcadores conversacionales.* São aqueles que aparecem frequentemente numa conversa. Neste grupo, existem:

- ✓ *marcadores de modalidad epistémica (claro, desde luego, por lo visto, etc.);*
- ✓ *marcadores de modalidad deóntica (bueno, bien, vale, etc.);*
- ✓ *enfocadores de la alteridad (hombre, oye, etc.);*
- ✓ *metadiscursivos conversacionales (bueno, eh, este, etc.).*

Relativamente ao Português, ainda que não se encontre uma sistematização específica dos marcadores discursivos, apresentam-se a classificação dos “tipos e valores da conexão e conectores mais frequentes”(Quadro 1) e a lista de “conectores adverbiais e preposicionais com respetivos valores” (Quadro 2). Ambas foram definidas por Duarte, na *Gramática de Língua Portuguesa* (2003: 97-98, 104-105):

Conexão	Conjunção	Conectores adverbiais e preposicionais
Listagem enumerativa	<i>e</i>	Finalmente; por fim
Listagem aditiva	<i>e</i>	Adicionalmente; ainda; além disso; também; de novo; do mesmo modo; igualmente
Confirmação	<i>e</i>	Efectivamente; com efeito; de facto
Sequência temporal	<i>e</i>	Antes; durante; então; entretanto; depois; em seguida

Contraste concessivo	<i>mas</i>	Ainda assim; mesmo assim; contudo; no entanto
Contraste antitético	<i>mas</i>	Contrariamente; pelo contrário; por oposição
Disjunção	<i>ou</i>	Alternativamente; em alternativa
Inferência	<i>e</i> (inferencial)	Assim; conseqüentemente; pois; deste modo; portanto; por conseguinte; por isso; por esta razão

Quadro 1

Tipo de conexão		Conectores adverbiais e preposicionais
Listagem	Enumerativa	Depois; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar, em segundo lugar, ...; em seguida; por um lado,...por outro lado; por fim
	Aditiva	Adicionalmente; ainda; além disso; também; de novo; do mesmo modo; igualmente; pela mesma razão
Síntese		Assim; em conclusão; em resumo; em síntese; em suma
Explicitação-particularização		Especificamente; nomeadamente; isto é; ou seja; por exemplo; quer dizer; em particular
Sequência temporal		Antes; durante; então; entretanto; depois; em seguida
Inferência		Assim; conseqüentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; em consequência; portanto; por conseguinte; por isso; por esta razão
Contraste	Sustitutivo	Mais correctamente; mais precisamente; ou melhor; por outras palavras
	Antitético	Contrariamente; já; ora; agora; em vez de; pelo contrário; por oposição
	Concessivo	Ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto

Quadro 2

Atente-se agora numa análise mais detalhada de alguns marcadores discursivos. Para ambas as línguas, serão apresentados alguns dos que surgiram nos textos analisados nas aulas lecionadas no estágio e que foram objeto de estudo com os alunos.

Quantos aos apresentados para o Espanhol são: *por (lo) tanto, sin embargo e además*.

➤ ***Por (lo) tanto***

De acordo com Martín Zorraquino e Portolés, este marcador discursivo “introduce el miembro del discurso en el que se halla como un consecuente que se obtiene después de un razonamiento a partir de otro miembro que actúa como antecedente” (1999: 4100). Os autores exemplificam:

- (1) Efectivamente, el arte nos transmite verdad y, ***por tanto***, el arte es conocimiento.

Por tanto apresenta o segundo membro como uma consequência do primeiro.

O facto de que “la relación entre el argumento y la conclusión que establece ‘por tanto’ se fundamente en un razonamiento” permite, normalmente, a inversão dos membros que este marcador vincula:

- (2) a. Se ha ido la luz, ***por tanto***, no funciona la televisión.
b. No funciona la tv, ***por tanto***, se ha ido la luz.

Observe-se que em (2a) *por tanto* apresenta *no funcionar la televisión* como uma consequência de *haberse ido la luz*. No entanto, em (2b) a situação é distinta, pois *haberse ido la luz* não é uma consequência de *no funcionar la tv*. A consequência consiste, sim, em poder enunciar que *se ha ido la luz*. Como demonstra Portolés, *existen consecuencias que son enunciaciones*: se a televisão não funciona, pode inferir-se que não há luz no momento.

➤ ***Además***

Conforme a *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, este constitui o “conector aditivo más frecuente”. Conecta dois membros do discurso com a mesma orientação argumentativa. Veja-se no exemplo:

- (3) Tienes que hacer una declaración escrita, clara y rigurosa, contando toda la verdad y, **además**, debes hacerla pública cuanto antes.

Note-se que as conclusões inferidas a partir do primeiromembro (*hacer una declaración escrita*) estão condicionadas pelo segundo (*hacerla pública*).

Ao utilizar este marcador, o segundo membro do discurso pode ser um complemento que aumente a força argumentativa do primeiro:

- (4) Es una amiga y, **además**, íntima.

➤ **Sin embargo**

Este marcador apresenta o membro do discurso em que aparece como uma conclusão contrária à que se poderia inferir pelo argumento anterior:

- (5) Este chico está gordo. **Sin embargo**, no quiere adelgazar. (Portolés, 2008: 78)

Explicitando: *sin embargo* indica, pela sua significação, que contrariamente ao que se deveria esperar a partir do argumento *Este chico está gordo*, o rapaz não quer emagrecer.

Segundo o *Diccionario de las partículas discursivas en español*¹⁷, pode considerar-se outro tipo de uso deste marcador: “en posición inicial de turno de palabra, el miembro discursivo en el que aparece *sin embargo* se puede comprender como una refutación de algo dicho anteriormente por otro hablante”. Caso que pode ser ilustrado com o seguinte exemplo:

- (6) – El tiempo humilla, veja. Y el sufrimiento, igual. Del sufrimiento se saca vejez, y el que puede, aprende. Pero sobre todo se saca vejez.

– **Sin embargo**, usted sigue manteniendo una vitalidad increíble.

Montero, R. (8.10.95). *El País Semanal*. 56

De acordo com o mesmo dicionário, o membro do discurso em que aparece este marcador é normalmente uma oração, ainda que possa também ser outro tipo de sintagma não oracional, como se comprova pelo exemplo:

¹⁷Dicionário *online* disponível em <http://www.dpde.es/>.

(7) El Banco de España es un castillo remoto en la esquina de la calle de Alcalá, el templo de la divinidad omnipotente y *sin embargo* invisible.

Muñoz Molina, A. (19.5.96). *El País Semanal*, 51

Em seguida, dar-se-á conta dos valores de alguns marcadores discursivos do Português¹⁸, ainda que não tenha sido feita uma sistematização com pendor classificatório dos mesmos, como para o Espanhol. Os marcadores discursivos analisados são: *mas, então* e *sempre*. É importante realçar que vários exemplos aqui apresentados foram retirados de textos trabalhados nas aulas da Prática do Ensino Supervisionada de Português.

➤ *Mas*

Gramaticalmente, trata-se de uma conjunção coordenativa adversativa e, como tal, “liga dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste” (Cintra, Cunha, 1984: 576):

1) Está bom tempo, *mas* estou cansado.

A partir da significação de *mas*, verifica-se que, quando este marcador é utilizado, a prossecução do discurso é determinada pelo membro que o segue e não pelo que o antecede. Observe-se: *Se está bom tempo, vou passear. / Se estou cansado, não vou passear*. Portanto, a conclusão esperada em 1) seria *não vou passear*, porque o segundo membro do enunciado tem mais força argumentativa que o primeiro.

Para além do valor de oposição que *mas* comumente expressa, Cunha e Cintra propõem uma classificação dos múltiplos valores deste marcador. Assinalam, primeiramente, o valor de *restrição*, comprovado no exemplo:

2) Bem sei que o prof. Rodrigo Sá Nogueira, assim como outros linguistas, se opõe a que o verbo falir seja considerado defectivo. *Mas* essa é uma posição que tem de se considerar antipatriótica.

(Ricardo Araújo Pereira, “Esperança gramatical”, in *Visão*)

¹⁸ Existem trabalhos de descrição de alguns marcadores discursivos em português, como são exemplo os estudos de A. C. Macário Lopes.

Apresentam também o valor de *retificação*:

- 3) Não tendo sucedido em Maio **mas** em Março o que ele teve foi um desmaio ou um desmarço?

(Mia Couto, “Perguntas à Língua Portuguesa”, in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*)

De *atenuação* ou *compensação*, que se verifica na frase:

- 4) Fiz um trabalho difícil **mas** que me deu prazer.

E indicam ainda o valor de *adição*:

- 5) Ela não só é aplicada **mas** também muito inteligente.

➤ **Então**

Segundo Lopes, este marcador discursivo terá três valores semânticos dependentes do contexto de ocorrência.

Pode reconhecer-se, primeiro, *então* com *valor temporal*:

- 1) – e assim/ as almas desses dois apaixonados/ desde **então** até hoje / precisam de se amar para sobreviver.

(F. Pinto do Amaral, “Romeu e Julieta – Outro fim?”)

Ainda que não se perceba uma referência temporal explícita, a descrição da situação está *temporalmente localizada*, através da utilização das preposições *desde* e *até*, que dão a indicação de um período de tempo. Para comprovar, poder-se-á comutar o marcador por uma expressão que denote uma sequencialidade temporal: - *e assim/ as almas desses dois apaixonados desde esse momento até hoje/ precisam de se amar para sobreviver*.

Um segundo valor que lhe é atribuído é o *argumentativo*. Veja-se o exemplo:

- 2) (...) se o que sentia naquela época era verdadeiro amor, **então** nunca é tarde demais.

(*Cartas para Julieta*)

Estamos perante uma *construção condicional típica* (*se p, então q*), na qual se expressa “uma relação de inferência entre proposições, já que da verdade da primeira se deduz a verdade da segunda” (Lopes, 1997: 186). Esta inferência baseia-se no

anterior da condicional, que constitui o conhecimento que o falante tem do mundo. Nestes casos, o membro do enunciado introduzido por *então* será interpretado como a conclusão.

O terceiro valor identificado é o de *marcador de estruturação discursiva*:

3) O corpo magro e os dedos gordos: das duas uma, ou o corpo ou os dedos são postiços. Ou *então* é tudo postiço e sou outro que não sei onde pára.

(António Lobo Antunes, "Orações Soburdinadas", in *Visão*)

Note-se que é uma marca discursiva própria da oralidade e funciona, de acordo com Lopes (1997), como uma *marca de pontuação*, deste modo, opera apenas "ao nível da actividade enunciativa e não dos conteúdos proposicionais" (p.189). Estas características comprovam-se pela agramaticalidade do enunciado aquando da deslocação do marcador (*Ou é tudo *então* postiço...).

➤ *Sempre*

Destacam-se, desde já, dois valores possíveis para este marcador: *valor temporal* (1) e *valor de natureza modal* (2) (Lopes, 2006: 17):

1) Assino *sempre* na linha errada e o empregado diz *sempre*
- Não faz mal.

(António Lobo Antunes, "Orações soburdinadas", in *Visão*)

2) A Maria *sempre* conseguiu vir à festa.

No primeiro exemplo, considera-se *sempre* um advérbio de tempo, e acrescenta-se *advérbio de frequência* (*idem*, 1998: 3), que integra o conjunto de noções básicas de tempo, juntamente com a *localização* e a *duração*. Segundo Smith, "os advérbios de frequência indicam o padrão de recorrência de eventos ou estados dentro do intervalo de tempo relevante" (*ibidem*).

No segundo exemplo, o locutor revela uma atitude de dúvida prévia (a Maria conseguir vir) que depois é anulada, neste caso, pela concretização da vinda da Maria (=A Maria conseguiu vir, ao contrário do que eu esperava). Assim, *sempre* marca a "remoção, no universo cognitivo do falante, de uma proposição com um valor

epistémico de probabilidade e a substituição por uma proposição com valor modal de certeza" (*ibidem*: 18).

b) Modalidade linguística

Já considerada por R. Lakoff uma das áreas mais misteriosas da linguística (Campos, 1995: 93), a modalidade pode definir-se como “a categoria gramatical que representa as diferentes atitudes do locutor em relação a um conteúdo proposicional e ao seu interlocutor” (*idem*, 2004: 265). Ilustre-se, desde já, com o exemplo estudado por Valentim¹⁹: ‘*Não acho que Portugal esteja preparado para receber um sismo*’ em oposição a ‘*Acho que Portugal não está preparado para receber um sismo*’. Apesar de aparentemente iguais, a diferença reside, justamente, na atitude do enunciador perante o enunciado. No primeiro caso, opta por *uma construção discursivamente mais prudente, sugerindo* ao invés de dizê-lo perentoriamente (2009: 6).

Os conceitos de *modo* e de *modalidade* surgiram já com Aristóteles, quando definiu as “modalidades aléticas ou ônticas, com base na noção de verdade e partindo do denominado quadrado lógico (o necessário, o possível, o impossível e o contingente)” (Luís, 2010: 5). A origem etimológica do termo provém do latim: *modus*, que significa *maneira*. Ao longo dos tempos, linguistas e lógicos refletiram sobre a necessidade de distinguir, num ato de enunciação, um *dictum*, “o pôr em relação um predicado e um sujeito” (Ducrot, Todorov, 1972: 368) de um *modus*, o julgamento do sujeito falante para com este conteúdo. A partir daqui, iniciam-se os estudos sobre a modalidade, categoria que se prestou a uma multiplicidade de propostas de classificação de valores, gerando, portanto, várias tipologias. De entre elas, destaca-se a tipologia defendida por Campos, que será aqui apresentada.

Segundo a autora supracitada, existem três tipos de modalidade: epistémica, apreciativa e deôntica²⁰, que serão brevemente definidos e exemplificados em seguida. Para tal, tome-se como ponto de partida o conteúdo predicativo <ler, Miguel, livro>, para

¹⁹Modalidade linguística e força argumentativa. Consultado em 18/06/2013 em http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/argumenta_hv.pdf

²⁰Ou modalidade *intersujeitos* (Campos, 1991).

o Português, e <leer, Miguel, libro>, para o Espanhol²¹. Este conteúdo vai estar na base de um conjunto de enunciados com valores modais distintos.

➤ **Modalidade epistémica**

A modalidade epistémica expressa a atitude do enunciador relativamente à verdade ou falsidade do conteúdo proposicional do seu enunciado, abrangendo os valores de certeza, probabilidade e possibilidade. Estes valores marcam o grau de compromisso com a verdade do que diz. Seguem-se os exemplos para o Português (A) e para o Espanhol (B):

- A) 1) O Miguel leu o livro.
2) O Miguel não leu o livro.
3) Talvez o Miguel tenha lido o livro.
4) O Miguel deve ter lido o livro.
5) O Miguel leu o livro?
6) Não sei se o Miguel leu o livro.
- B) 1) Miguel leyó el libro.
2) Miguel no leyó el libro.
3) Creo que Miguel leyó el libro.
4) Probablemente, Miguel leyó el libro.
5) ¿Miguel leyó el libro?
6) No sé si Miguel leyó el libro.

Em 1) e 2), o enunciador assume a certeza do conteúdo do enunciado, validando o primeiro positivamente e o segundo negativamente. Ao contrário do que sucede em (3) e (4), cujos valores são do domínio do não certo, expresso em diferentes graus. Aqui, o enunciador não se compromete com a veracidade do seu enunciado. Nos exemplos 5), o enunciador demarca-se totalmente da validação do conteúdo que enuncia, remetendo essa validação para o interlocutor, através do uso da interrogativa. Já no exemplo 6), por desconhecimento, o enunciador declara a incapacidade de validar o conteúdo do que enuncia.

²¹ No modelo de descrição e explicação enunciativa adotado em Campos, o conteúdo predicativo é designado como "relação predicativa", assinalado entre parênteses bicudos e referido da forma mais neutra possível em termos de valores de determinação (nominal, temporal, aspetual, modal).

➤ **Modalidade apreciativa**

Este tipo de modalidade refere-se à formação de um juízo de valor, positivo ou negativo (i.e, considerado favorável ou desfavorável para o enunciador), relativamente ao conteúdo sobre o qual recai a sua apreciação, ou seja, evidencia uma apreciação sobre uma relação predicativa, validada ou validável. Remete, portanto, para o domínio do subjetivo.

- A) 5) Felizmente, o Miguel está a ler o livro.
6) Que bom que o Miguel leu o livro!
- B) 5) Por suerte, Miguel está leyendo el libro.
6) ¡Qué bien que Miguel leyó el libro!

➤ **Modalidade deôntica²²**

Este tipo de modalidade diz respeito à relação entre o sujeito enunciador e o sujeito do enunciado, através da qual o primeiro procura agir sobre o segundo, obrigando (7), (8) ou autorizando (9) a ação referida no enunciado:

- A) 7) O Miguel deve ler um livro.
8) Miguel, lê um livro.
9) O Miguel pode ler um livro.
- B) 7) Miguel debe leer un libro.
8) Miguel, lee un libro.
9) Miguel puede leer un libro.

Como se pôde observar, com os mesmos argumentos, o enunciador exprimiu várias atitudes diferentes, determinadas por diversos procedimentos verbais, como aponta Benveniste. Estes procedimentos, denominados *marcadores de modalização*, podem, em Português como em Espanhol, ser constituídos por²³:

1. Tempos verbais do modo indicativo, condicional (simple e composto) e conjuntivo/ *indicativo, condicional e subjuntivo*.

²²Também denominada *Modalidade intersujeitos*, conforme Campos (1997).

²³Apontam-se os mais comuns.

2. Verbos auxiliares modais (*querer, dever, poder, ser preciso*)/ (*querer, poder, saber*) e ainda verbos que podem funcionar como auxiliares de modo (*crer, pensar, gostar, desejar, ser obrigado a, etc.*)/ (*creer, pensar, parecer*).
3. Expressões modais (*na minha opinião; de facto; etc.*) / *sintagmas preposicionales*²⁴ (*en mi opinión, a mi juicio, a nivel personal, etc.*)
4. Advérbios e locuções adverbiais (*certamente, provavelmente, talvez, felizmente, etc.*)/ (*afortunadamente, quizá, probablemente, seguramente, a lo mejor, sin duda, por desgracia, por lo visto, etc.*).
5. Frases impessoais seguidas de subordinada completiva (*É lamentável que...*) / (*Es lamentable que...*) e também frases adverbiais seguidas de completivas (*Sem dúvida que ...*) / (*Sin duda que...*).

Para concluir, é necessário tornar verbalmente explícito o papel que a modalidade linguística desempenha no processo de formação do discurso argumentativo. Quando falamos de atitudes do sujeito, falamos também de argumentação, tendo presente a análise do conceito já levada a cabo neste trabalho.

Retome-se, finalmente, o raciocínio desenvolvido neste capítulo de forma a corroborar a relação entre os recursos linguísticos analisados e a argumentação. Se falar é argumentar e se a argumentação ganha vida *na* língua, então saber usá-la é um dos requisitos para saber argumentar. Neste âmbito, saber usar a língua poderá ser, por exemplo, conhecer a variabilidade de valores dos marcadores discursivos, que guiam as inferências do discurso e, assim, se tornam, de acordo com Zorraquino, *puertas de la argumentación*. Ou será, também, conhecer os detalhes do discurso de um indivíduo (sujeito falante) e distinguir as várias atitudes que demonstra a partir do que enuncia. Trata-se, portanto, de conhecer explicitamente a língua, de refletir sobre o seu funcionamento e reconhecer os recursos linguísticos que estão ao serviço da argumentação. Este conhecimento reforça não só a capacidade de entender o outro como também a de o influenciar, realizando, respetivamente, um *exercício de tolerância* e de *influência*, que constituem, afinal, a argumentação (*exercício democrático*).

²⁴Como considera MartínZarroquino (1998), fonte dos exemplos de Espanhol apresentados nesta lista.

Estas são apenas algumas das potencialidades da língua, que foram brevemente enunciadas com o propósito de evidenciar a importância do seu estudo e da sua reflexão na nossa Escola.

I. Caracterização das comunidades escolares

I.1 Escola Secundária Pedro Alexandrino

I.1.1 A Escola

A ESPA, local onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionado de Português entre setembro de 2012 e junho de 2013, situa-se na Póvoa de Santo Adrião, no concelho de Odivelas. A instituição abrange o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, oferecendo ensino regular e profissional, em regime diurno e noturno.

Esta escola fez parte do Programa de Modernização de Escolas destinado ao Ensino Secundário, tendo sido inaugurada a remodelação das instalações no ano de 2009. Como tal, oferece um espaço com ótimas condições, estando também devidamente equipada com um computador, um projetor e um quadro interativo em cada sala de aula. Para além disso, dispõe ainda de uma excelente biblioteca, com variados recursos e atividades periódicas ao longo do ano. É, portanto, pela sua dinâmica, um local de referência para todos.

I.1.2 Os alunos do 10º1

Esta turma era composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que frequentavam o curso de Ciências e Tecnologias. Tinham, na sua maioria, perspetivas futuras de seguir os estudos no Ensino Superior.

Em termos comportamentais, era um grupo empenhado, trabalhador, assíduo e, maioritariamente, cumpridor, ainda que revelassem uma certa apatia quando lhes era sugerida alguma atividade. Relativamente ao aproveitamento, a média de qualificações era positiva.

I.1.3 Os alunos do 8º1

A turma do 8º ano era constituída por 28 alunos, com um percurso escolar considerado normal, sem repetições ou interrupções. Era um grupo coeso e unido, já que se conheciam de anos anteriores.

Demonstraram ter muitas capacidades relativamente às competências a desenvolver e aos objetivos pretendidos neste ano de escolaridade. No entanto, o seu comportamento era, em geral, negativo: maioritariamente, conversadores, desatentos e desinteressados. Estas atitudes acabaram por refletir nos resultados dos testes, sendo o aproveitamento apenas razoável.

I. 2 Escola Básica Integrada 2/3 Vasco da Gama

I.2.1 A Escola

A Escola Básica Integrada 2/3 Vasco da Gama, local onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol entre setembro de 2012 e junho de 2013, localiza-se no Parque das Nações, no concelho de Lisboa. Esta instituição abrange o nível de ensino pré-escolar e todo o ensino básico, ou seja, admite alunos até ao fim do 3º ciclo.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola possui excelentes condições para todos, inclusive para os que têm limitações físicas, já que disponibilizam um elevador para quem necessita. As salas de aula estão equipadas com um computador ao dispor do professor, um projetor e um quadro interativo. A biblioteca está bem equipada e dispõe de boas condições para o estudo.

Pode mencionar-se ainda que esta escola compreende alunos de classe social média/alta, devido ao local em que está inserida. É relativamente pequena, com um ambiente familiar, visto que muitos alunos ingressam na instituição no 1º ciclo e prosseguem os seus estudos até ao 9º ano.

Pelas razões mencionadas, é uma escola com elevados níveis de sucesso no *ranking* nacional.

I. 2.2 Os alunos do 9ºC

Esta turma era constituída por 30 alunos, sendo que 16 deles formavam o grupo de Espanhol e os restantes o grupo de Francês. Portanto, a turma à qual foram lecionadas as aulas deste estágio tinha uma dimensão reduzida, o que permitia um bom ambiente na sala de aula.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Quanto ao seu aproveitamento escolar, eram alunos medianos. O comportamento geral da turma era

bastante satisfatório, ainda que os alunos revelassem, várias vezes, algum desinteresse pela escola.

III. Prática do Ensino Supervisionada: de observadora a professora atuante

III.1 A observação das aulas de Português e de Espanhol: o que observar, como e para quê?

No início dos estágios pedagógicos, os dias foram essencialmente dedicados à observação de aulas. No caso do Português, ocorreu em todas as turmas em que a professora orientadora lecionava: 7^o1^a, 8^o1^a e 10^o1^a. No que respeita ao Espanhol, ainda que a observação não tenha sido feita em todas as turmas, observaram-se todos os graus de ensino da professora cooperante: 7^o, 8^o e 9^o. Esta foi uma decisão conjunta tomada nas primeiras reuniões, visto que diferentes níveis de escolaridade forneceriam mais informações e enriqueceriam mais a experiência da professora estagiária. Saliente-se ainda que as aulas de observação prolongaram-se até ao fim do ano letivo, sendo que o processo de passagem de observadora a professora participante na aula foi feito progressivamente.

Na maioria das aulas, a observação decorreu ao fundo da sala, muitas vezes, ao lado dos alunos. As anotações foram feitas em diário (anexo 3) e, mais tarde, foram também elaborados questionários para a observação em situação real de sala de aula sobre aspetos em concreto (anexo 4).

Relativamente aos aspetos observados, distinguem-se entre os focalizados na professora cooperante e os focalizados nos alunos. Para os primeiros, destacam-se, por exemplo, o uso do manual, o tempo dedicado a cada competência ou o uso do espaço. Para os segundos, indicam-se, por exemplo, as atitudes no início e fim da aula ou a participação. Alguns aspetos foram definidos previamente para que a observação fosse mais rápida e eficaz, já outros surgiram no decorrer de cada aula.

Para sintetizar, este processo revelou-se de extrema importância não só para compreender o funcionamento das turmas como também para descobrir o tema a desenvolver no relatório e, portanto, nas aulas lecionadas. Corroborando Albano Estrela, a observação poderá ajudar o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr

problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (1994: 58).

III. 2 Português

2.1 Planificação, execução e avaliação

Para a planificação das aulas foram consideradas as anotações das observações, na folha de diário e nos questionários, que possibilitaram o conhecimento dos alunos, bem como as sugestões feitas pela Professora Orientadora e, a partir de determinado momento, pela Orientadora Científica, que antecipadamente analisavam as propostas para as aulas. Deste modo, os planos de aula foram pensados sempre para os alunos, tendo em conta as suas capacidades e o seu ritmo de trabalho.

O modelo de planificação foi elaborado pela professora estagiária e estava organizado por: competências a desenvolver; descritores de desempenho/ objetivos a atingir; conteúdos a trabalhar; descrição das atividades; recursos utilizados; métodos de avaliação e observações adicionais.

Esta fase revelou ser de extrema importância, já que constitui a preparação do professor para o momento de aula, que deve seguir uma sequência lógica e coerente das atividades e, simultaneamente, permitir um diálogo frutífero entre professor e alunos ou mesmo apenas entre alunos. No entanto, é também desta possibilidade de abertura para o diálogo e da imprevisibilidade humana, tão notória na situação real de aula, que advém a maleabilidade de uma planificação. Portanto, é necessário ter a consciência de que um plano é uma vantagem para todos no decorrer de uma aula, mas que o seu cumprimento não deverá ser o fim último da mesma, será, antes, o de esclarecer e orientar o aluno na sua aprendizagem.

Relativamente à execução das aulas, foram lecionados 10 blocos de 90 minutos, divididos pelas turmas do 8º1 e do 10º1. Serão apenas descritas as que permitiram explorar o tema do presente relatório, entre as quais três delas foram escolhidas como representativas para a reflexão sobre a conjugação entre a teoria apresentada e a prática de ensino levada a cabo.

2.1.1 Aulas do 8º ano

Na turma do 8º ano, essas aulas estavam inseridas em unidades didáticas distintas: “Textos dos *Media*” e “Texto poético”.

A aula integrada na primeira unidade acima indicada teve como objeto de estudo o anúncio publicitário. Foi a primeira aula lecionada pela professora estagiária e tentou ser uma aproximação dos alunos ao poder argumentativo da língua, através de elementos que lhes poderiam ser familiares. Não se pretende, porém, defender aqui a exclusividade destes conteúdos no ensino da língua materna, já que, indubitavelmente, uma das funções desta disciplina é a de dar a conhecer novos textos que lhes darão novos conhecimentos e proporcionarão novas formas de pensar, como os textos literários.

Para introduzir o tema da aula e cativar a atenção dos alunos, foi escolhido o vídeo do anúncio publicitário da Coca-Cola – “Há razões para acreditar num mundo melhor”. A partir deste recurso, foram colocadas questões que levaram os alunos a descobrirem por si mesmos as funções do anúncio publicitário. Outro dos materiais escolhidos foi o anúncio publicitário institucional do Banco Alimentar (anexo 5), analisado mais detalhadamente através de questões colocadas no *PowerPoint*. Este texto possibilitou a análise de marcas linguísticas determinantes no processo argumentativo próprio da publicidade. Depois da sistematização dos conteúdos, os alunos organizaram-se em pares para escrever um texto argumentativo com fim publicitário, com a orientação da professora, escolhendo uma das imagens selecionadas e preparadas previamente. Alguns deles foram, posteriormente, utilizados para uma campanha de incentivo à leitura, realizada na Escola, no segundo período letivo (anexo 6).

Esta aula pretendeu alertar para uma relação, muitas vezes ignorada pelos alunos, entre o estudo do funcionamento da língua e a vida prática. Isto é, quis-se apresentar mais um exemplo da forte presença da língua e dos seus mecanismos fora do âmbito escolar, mostrando que é necessária em todos os âmbitos da vida e que, neste caso, determina a qualidade e a eficiência da publicidade. Esta, por sua vez, ilustra eficazmente a força argumentativa da língua.

Quanto à unidade do “Texto Poético”, foram lecionadas duas aulas. A primeira (anexo 7) fundamentou-se num poema do manual *(Para)textos 8*, “Romeu e Julieta – outro fim?”, de Fernando Pinto do Amaral. Este foi escolhido pela possibilidade de referenciar uma das histórias mais conhecidas da literatura e, principalmente, pelos

elementos argumentativos presentes, que, mais tarde, possibilitaram o estudo da modalidade linguística e dos valores modais. Assim, se poderá provar que também através da poesia, feita de língua, se chega à argumentação.

Esta aula principiou com um excerto do filme *Romeu + Julieta*, o qual permitiu introduzir e relembrar a história que serviria de mote para o poema a analisar. Depois da receção positiva dos alunos, o primeiro contacto com o poema foi feito pela audição do mesmo e pela interpretação do título. Após a partilha das primeiras impressões, procedeu-se à análise conjunta do poema: verso a verso, descobrindo, para além do sentido geral do poema, os pormenores linguísticos que determinam o rumo do texto e o seu significado. Comprovando a universalidade do tema “amor” na literatura, criou-se uma intertextualidade com o poema de Miguel Torga, “Inês de Castro” (anexo 8). As primeiras impressões tiveram como alvo a comparação com o poema anterior, o que permitiu evidenciar a liberdade de escrita do texto poético. Uma análise mais detalhada foi realizada em conjunto, havendo espaço para as descobertas e questões dos alunos acerca da forma e do conteúdo do poema. Alargando ainda mais os horizontes da intertextualidade e da projeção da história de amor de Romeu e Julieta, os alunos visionaram um excerto do filme *Cartas para Julieta*. Para finalizar a aula, à semelhança do que acontecia na história (veja-se último diapositivo do anexo 8), os alunos escreveram uma carta para Julieta ou para Romeu, a pedir ou a dar conselhos de amor. Este momento de produção escrita foi planeado para, posteriormente, em aula, os textos serem analisados do ponto de vista linguístico. Como tal, a professora estagiária recolheu-os para corrigi-los e entregá-los na aula seguinte. Para além disso, mais tarde, as cartas foram expostas na Escola, a propósito da celebração do dia de S. Valentim (anexo 9). Esta foi, aliás, uma das formas encontradas para motivar os alunos para a escrita: criando um objetivo concreto para a mesma.

A segunda aula foi uma sequência da primeira, pois recorreu-se ao poema inicial (“Romeu e Julieta: outro fim?”) e às cartas escritas pelos alunos, que fizeram uma ponte para a introdução de um novo conteúdo linguístico: a modalidade e os valores modais da língua. Embora não faça parte do Programa de Português do Ensino Básico e não seja facilmente associado a alunos do 8º ano, a professora estagiária optou por introduzir este conteúdo, com o consentimento da professora orientadora. Para esta decisão contribuíram fatores como o nível de conhecimentos dos alunos, as suas capacidades de análise de textos, bem como o tipo de abordagem que seria feita. Assim, depois de relido o poema, evidenciou-se a sua estrutura argumentativa e os alunos

fundamentaram-na com a presença de uma tese e o desenvolvimento de argumentos. Tiveram, em seguida, de identificar as expressões que demonstrassem a atitude do sujeito poético em relação ao conteúdo do poema. Depois, identificaram-se também as marcas linguísticas que revelassem a atitude do enunciador nas cartas escritas pelos alunos. Essa atitude perante o enunciado, que está intrinsecamente ligada à argumentação, pois revela a posição do enunciador face a determinado assunto, foi então apresentada aos alunos como modalidade linguística, no âmbito do estudo do funcionamento da língua.

Após esta introdução, os alunos realizaram, a partir da projeção de um *PowerPoint*, um exercício em conjunto, que consistia em analisar dez frases, descobrindo quais as diferenças e semelhanças entre si, de maneira a encontrarem o seu valor modal (anexo 10). Terminada a análise, foram apresentados os valores modais existentes para os alunos poderem realizar um novo exercício, cujo objetivo era não só a assimilação dos conteúdos, através da identificação do valor modal, como a sua sistematização. Neste momento da aula, também foram mencionados os tipos de modalidade, porém, a explicação deste conteúdo incidiu, especialmente, sobre a identificação e a utilização dos vários valores modais, já que estes requerem um nível menor de abstração.

Para finalizar esta aula, realizou-se um debate, de modo a apresentá-lo como prática da língua adequada para compreender a importância da modalidade e como forma de excelência para expressar uma opinião. O tema do debate foi escolhido pela professora estagiária e decorreu da temática que tinha vindo a ser tratada nos poemas: “Há amores eternos?” (veja-se anexo 10). Para a sua realização, a professora estagiária moderou o debate; a turma foi dividida em dois grupos, formados pelos próprios alunos, segundo a sua opinião; dois alunos ocuparam o cargo de “detetives linguísticos”, que tinham como função descobrir marcas linguísticas de modalidade no decorrer do discurso (anexo 11), e uma aluna exerceu o cargo de secretária do debate (anexo 11).

Quanto à avaliação dos alunos, não se realizou nenhum momento formal para tal, mas, sim, uma observação direta da sua participação em aula e uma apreciação dos textos escritos.

2.1.2 Aulas do 10º ano

Na turma do 10º ano, foi lecionada a unidade didática “Os textos dos *Media*” (anexo 12). Nesta unidade, incluída no Programa de Português do Ensino Secundário, foram abordados os vários textos publicados nos meios de comunicação social, tendo como base e motivação as palavras de Marques, quando defende que o quotidiano é o novo lugar da geografia social da argumentação, que é, afinal, a “essência da linguagem em uso” (2011).

Na primeira aula, foi introduzido o tema a partir da identificação dos alunos com o mesmo, numa tentativa de aproximação à sua realidade /quotidiano. Este diálogo com os alunos foi orientado sempre por uma postura de reflexão crítica e de relação com a utilização da língua (anexo 13), o que motivou e captou a sua atenção. Nesta mesma aula, foi introduzido o texto de divulgação científica, através da análise do texto do manual *Página Seguinte*, “Outro olhar”. Esta realizou-se em conjunto, com toda a turma, partindo somente do próprio texto, que é afinal o objeto primordial do estudo em questão, incentivando-os, como foi feito na turma do 8º ano, a fazerem as suas anotações no texto. Tal método possibilita não só a descoberta autónoma da informação veiculada como a descoberta das palavras e da força e influência que têm no leitor / recetor da informação. Depois da análise, os alunos puderam identificar as características do texto de divulgação científica, sendo feita, pois, a sua sistematização numa apresentação em *PowerPoint*. Por último, os alunos analisaram, a pares, um texto de igual género sobre a adolescência, incidindo a sua análise nas características do texto de divulgação científica e nos mecanismos de coesão e coerência textuais, o que possibilitou a referência aos marcadores discursivos, para, no fim, partilharem as suas anotações. A escolha da temática do texto – a adolescência – foi importante para posteriormente ser possível fazer a comparação com um texto de apreciação crítica com o mesmo tema.

Na segunda aula, depois de um breve resumo da anterior (momento importante quando há uma sequência nas matérias e quando há alguma dúvida pendente), foi pedido aos alunos que indicassem um texto dos *media* em que predomina a subjetividade, para se poder iniciar o estudo do texto de apreciação crítica.

Procedeu-se, primeiro, à leitura e análise do artigo de apreciação crítica do filme *Uns Belos Rapazes* (anexo 14). Uma vez mais, a análise foi feita em conjunto, a partir da descoberta do próprio texto, sem um questionário rígido. Através da comparação

com o texto de divulgação científica sobre a adolescência, os alunos identificaram as características do texto de apreciação crítica e foi feita a sua sistematização no quadro. O texto trabalhado foi também a base para a descoberta da modalidade linguística e do valor modal, pois evidenciava várias marcas da posição do sujeito enunciador (ex.: “Há muito em comum entre a boa banda desenhada e o cinema de autor.”; “Talvez a melhor prenda desta semana”; “É eficaz porque não é feito com miúdos bonitinhos dos Morangos com Açúcar”). Depois desta primeira abordagem, os alunos realizaram um exercício sobre os valores modais, de forma a serem eles próprios a sistematizarem este novo conteúdo linguístico, podendo, no fim, confirmar através da projeção de uma apresentação em *PowerPoint*.

Dadas as ferramentas e já alertados para as nuances da língua num enunciado, por último, os alunos escolheram um filme, um livro ou um espetáculo a seu gosto para escreverem um texto com a sua apreciação crítica. Os textos terminados em aula foram levados pela professora estagiária para correção e os restantes levados pelos alunos para terminarem em casa.

A terceira aula (anexo 15) iniciou-se com um resumo da aula anterior e com o esclarecimento de dúvidas, bem como com a verificação do trabalho de casa (conclusão dos textos). Apenas depois se deu início ao tema a desenvolver: a crónica jornalística. Como introdução, foi apresentada uma breve crónica radiofónica – “Contra os jovens” – da Rádio Comercial (anexo A_CD). Este material foi escolhido pela proximidade dos alunos com o mesmo e para introduzir o conceito de crónica de uma forma apelativa, que captasse a atenção desde o início e que os despertasse para a primeira aula do dia. Efetivamente, houve uma resposta positiva por parte da turma e gerou-se uma maior motivação para a aula. Alguns excertos do discurso foram analisados através da sua transcrição num *PowerPoint* (anexo 16), chamando a atenção para questões linguísticas, como o uso de alguns marcadores discursivos e o seu valor, que faziam a diferença no impacto do discurso, e alertando também para a temática da crónica, que remetia para a explicitação do conceito da mesma – a relação do cronista com os acontecimentos do quotidiano. No mesmo *PowerPoint*, a turma foi orientada para a exploração das definições de crónica e de cronista e para a esquematização do seu conceito (veja-se anexo 16).

Em seguida, foi feita a leitura da crónica “Esperança gramatical” (anexo 17), de Ricardo Araújo Pereira, e, em conjunto, explorou-se o texto, incentivando os alunos, novamente, a criarem as suas próprias anotações. Para além de ter sido possível traçar as

características de uma crónica jornalística, conferindo-as, depois, no manual de Português, o texto permitiu, principalmente, uma análise do ponto de vista linguístico. Esta incidiu, de modo particular, sobre a apresentação das expressões que denotavam um valor modal e sobre o uso dos marcadores discursivos, cujas questões orientadoras da análise foram colocadas em *PowerPoint*, juntamente com uma chamada de atenção para as noções de coerência e coesão (veja-se anexo 16). No sentido de valorizar a expressão de um ponto de vista que decorre da leitura da crónica, foram ainda apresentados exemplos de comentários de leitores, disponíveis na página *online* da revista *Visão*. Salientaram-se elementos linguísticos dos excertos para que os alunos identificassem a atitude do sujeito enunciador e a coerência do seu discurso, despertando-os para a importância de saber expressar um ponto de vista e para a repercussão que o discurso pode ter na transmissão dessa opinião, ou seja, alertando-os para o poder do uso da língua (veja-se último diapositivo do anexo 16). No fim da aula, foi possível concluir, em conjunto, que, de facto, a língua tem o poder de nos influenciar, de determinar o nosso caminho na sociedade, de nos representar a nós e às nossas escolhas e de nos ajudar a ser cidadãos ativos.

Na quarta aula desta sequência didática (anexo 18), foi iniciado um breve trabalho linguístico com os textos de apreciação crítica escritos pelos alunos. Alguns excertos foram projetados em *PowerPoint* (anexo 19), sem identificação, para que, em conjunto, se fizessem os comentários. Pelo facto de o material de análise ter sido elaborado pelos próprios alunos, observou-se um empenho especial na realização dos comentários críticos.

Introduziu-se, depois, o principal conteúdo a estudar nesta aula: a crónica literária. Como tal, foi-lhe dedicado grande parte do tempo, a partir da leitura e análise do texto de António Lobo Antunes – “Orações subordinadas” (anexo 20). Embora fosse relativamente extenso, o texto era uma excelente fonte de descoberta das potencialidades da língua. Era também pertinente pela temática abordada e pela menção ao próprio estudo da língua, realçada, desde logo, no título, tal como na crónica analisada anteriormente (“Esperança gramatical”). Alguns alunos revelaram, neste caso, mais dificuldade na exploração do texto, talvez devido à exigência do mesmo. Ainda assim, este nível de exigência proporcionou o confronto de ideias, o esclarecimento de dúvidas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Esta foi, pois, uma forma de estimulá-los para a descoberta de textos que levam o leitor a descobrir novos mundos e novas maneiras de pensar, ou seja, os textos

literários. Na unidade didática dos “Textos dos *Media*”, este foi o momento propício para desenvolver esses objetivos de aprendizagem.

Terminada a análise do texto, a aula prosseguiu com a revisão e sistematização das características da crónica – jornalística e literária – para que os alunos organizassem a informação teórica (anexo 21) E, para concluir, houve um momento dedicado à expressão escrita a partir de excertos de crónicas de José Eduardo Agualusa, disponibilizados em *PowerPoint* (veja-se anexo 21). Utilizando esses excertos, que os encaminhariam para textos argumentativos ou narrativos, os alunos escreveram a sua própria crónica, tendo em conta as diversas fases de escrita: planificação, textualização e revisão. Devido à falta de tempo, os textos foram terminados em casa.

A quinta e última aula da unidade didática foi planeada no sentido de trabalhar as crónicas escritas pelos alunos, pedindo-lhes que trocassem os textos entre si e que os analisassem, por escrito, tendo que comentá-los criticamente e que identificar e resolver as incorreções linguísticas. O plano de aula delineava ainda uma atividade em grupo, dividindo os alunos de acordo com a escolha do excerto da crónica de José Eduardo Agualusa, para darem a conhecer as suas crónicas e poderem confrontá-las e compará-las com a original. A atividade planeada para a conclusão da aula foi, assim, a apresentação das conclusões de cada grupo.

No que concerne à avaliação dos alunos, foi realizada observação direta (anexo 22) e foram feitas apreciações dos textos escritos.

É importante mencionar ainda que era realizada uma avaliação de cada aula com a Professora Orientadora, na reunião semanal, sendo o seu registo feito no fim da lecionação da unidade didática (anexo 23).

2.2 Reflexão integradora dos elementos teóricos e das atividades realizadas em aula

Pretende-se neste ponto explicitar algumas reflexões sobre decisões tomadas como professora estagiária, a propósito da forma como foi tratada a relação entre a língua, a argumentação e o discurso nas aulas de Português. Para tal foram escolhidas algumas atividades descritas no ponto anterior deste capítulo que servem de exemplo.

Primeiramente, impõe-se referir que o caminho é vasto para a exploração da língua “em ação”: dos textos argumentativos, como o texto publicitário, de apreciação crítica ou a crónica, passando pelo texto narrativo, como o caso da crónica literária, até

ao texto poético. Logo, independentemente do tipo ou do gênero de texto, poder-se-á explorar a argumentação *na* língua, como defendem Ducrot e Anscombre, corroborados neste relatório. Neste sentido, é ainda de salientar que o facto de serem utilizados, pontualmente, anúncios publicitários ou crônicas radiofônicas de um autor conhecido nas aulas de Português poderá ser um meio de captar a atenção dos alunos, porque estarão familiarizados com o objeto de estudo e será uma forma prática de chegar à importância da língua como poder argumentativo e como motor do *exercício de tolerância e de influências* no quotidiano, conceito apresentado no capítulo teórico.

Outra forma de exercer essa *tolerância e influência* foi posta em prática nas aulas pelo debate que se realizou com o 8º ano. Pôde concluir-se que não é fácil realizar um debate neste ano de escolaridade, devido às idades dos alunos, que, pela pouca experiência, revelam alguma dificuldade em encontrar argumentos para sustentar a sua opinião. Por outro lado, foi enriquecedor por poderem experimentar um momento de debate e estarem num espaço próprio para a manifestação das suas opiniões, já que, como defendia Costa, citado no capítulo teórico, “o uso de argumentos válidos (...) só se adquire pela prática” (2008). Além disso, foi útil por estarem numa situação real de utilização da língua, precisamente após o estudo do seu funcionamento. O que permitiu que estivessem mais despertos para o conteúdo gramatical tratado – a modalidade –, para a sua aplicabilidade na vida diária e, portanto, para a construção de si próprios como cidadãos conscientes do seu discurso.

A forma como foi abordada a modalidade esteve relacionada com a argumentação *na* língua e com a comunicação através dos textos, mencionadas no capítulo teórico, por exemplo, no 8º ano, pela identificação de marcadores de modalização em vários momentos. Primeiro, no poema “Romeu e Julieta: outro fim?” (ex.: “Se Romeu naquele dia *soubesse*/ que Julieta apenas hibernava.../teria esperado.../ou *talvez* fosse mesmo dar-lhe um beijo” (vv.3,6,8); “e às vezes dura sempre” (v.19)). Depois, nas cartas escritas pelos alunos (ex.: “Penso todos os dias que *poderia ter sido* diferente *se tivesse* (...) mas *não dá para voltar atrás*”). E ainda no próprio debate (veja-se o anexo 11). Este tipo de abordagem contribuiu para a compreensão do estudo da língua através do seu uso. A partir daqui, os alunos entenderam que o que escrevem também “é digno” de ser estudado, visto que, se há um texto, há a possibilidade de se estudar a língua e de se explicitar os recursos usados para transmitir um ponto de vista. É necessário lembrar também que a opção de introduzir este conteúdo a partir dos valores modais, e não através dos três tipos de modalidade

que se apresentam diretamente no capítulo teórico, foi feita conscientemente, com o propósito de tornar o seu estudo acessível a alunos com treze anos de idade. A turma mostrou-se disponível para descobrir este conteúdo, havendo sempre uma participação ativa. Tal pode ter acontecido por estarmos perante um novo conteúdo linguístico ou, inclusive, por haver uma nova forma de olhar para um enunciado.

Também os marcadores discursivos, que guiam as inferências de um discurso e que, portanto, são “portas da argumentação”, como defendido na teoria, foram sempre analisados nos textos estudados e alguns exemplos identificados nas aulas já constam, inclusive, no capítulo teórico. Os quadros apresentados nesse mesmo capítulo pretendiam apenas dar conta da classificação existente para o Português: “tipos e valores da conexão e conectores mais frequentes” e a lista de “conectores adverbiais e preposicionais com respetivos valores”. Não poderiam, pois, ser transpostos para as aulas desta forma, já que não seria produtivo nem mesmo adequado apresentá-los fora do contexto. Nas aulas do 10º ano, identificaram-se alguns marcadores discursivos e os seus valores quando se estudou, por exemplo, a crónica “Esperança gramatical” (veja-se anexo 16). Para pôr em prática o que foi defendido no capítulo teórico, realizaram-se exercícios que consistiam em identificar o valor que um conector do discurso assumia no contexto apresentado e, depois, descobrir que outros valores poderiam tomar, se esse contexto fosse alterado, ou pelo contrário, saber o que sucederia à frase em questão se o conector fosse substituído. O mesmo ocorreu aquando da análise da crónica radiofónica e literária e de excertos dos textos de apreciação crítica escritos pelos alunos.

Depois de revelada a importância da execução de todas as aulas a partir da análise de pelo menos um texto, torna-se necessário realçar o modo como se analisaram esses textos. Foi uma opção não entregar fichas com questionários para a sua interpretação, o que nem sempre é fácil, como se poderia pensar, pelo contrário, é mais desafiante para os alunos e para o professor. Como vantagem, aponta-se a descoberta no texto do que ele nos pode dar e não daquilo que o questionário pede, que pode ser, até, redutor. Como desvantagem, indica-se o facto de o aluno também ter de praticar a redação de respostas completas, já que é assim que será avaliado ao longo do percurso escolar (testes de avaliação). Esta decisão foi tomada tendo em conta que já treinavam esse tipo de respostas nas aulas da professora orientadora e que, por motivos de logística, não havia a possibilidade de obter fotocópias dos materiais elaborados. Para alguns, este método de análise de textos pode ser considerado tradicional ou inadequado, mas, para esses casos, evidencie-se a escolha dos materiais, que, para além

de refletirem sobre o uso da própria língua, ou seja, mantendo o foco nos objetivos pretendidos, e foram sempre escolhidos de acordo com a realidade e os gostos dos alunos. Assim, o que se fez nestas aulas poder-se-á chamar um processo de consciencialização ou de sensibilização linguística a partir dos textos, considerada no presente relatório a forma mais genuína de conhecer a língua.

A reflexão desenvolvida com os alunos do 10º ano na introdução à unidade dos “Textos dos *media*” (veja-se anexo 13) também constituiu uma forma de acompanhar a fundamentação teórica deste relatório, afinal, percorreu o caminho da influência da opinião dos outros à importância de se estar alerta para essa influência através do conhecimento da língua, isto é, os alunos foram conduzidos à descoberta da língua como atividade social. Nas aulas desta unidade, por exemplo, pelo estudo das crónicas de Ricardo Araújo Pereira e de António Lobo Antunes, foi possível mostrar-lhes ainda que, de facto, o uso desse privilégio inerente ao ser humano – a linguagem – e a boa construção do discurso na defesa da nossa opinião determina a influência na sociedade a que pertencemos.

III.3 Espanhol

3.1 Planificação, execução e avaliação

Como no caso da disciplina de Português, o processo de planificação das aulas foi igualmente importante para a sua lecionação, porque prepara, efetivamente, o professor e permite-lhe visualizar o momento da execução. Ainda que depois surjam imprevistos, habituais quando se trata de trabalho com e para pessoas, a planificação orienta-o na própria situação de aula.

Neste caso, os planos eram elaborados a partir das anotações das observações, na folha de diário e nos questionários, que possibilitaram o conhecimento dos alunos, e foram consideradas também as sugestões da Professora Orientadora, que previamente os analisava e comentava.

O modelo de planificação adotado foi fornecido pela Professora Orientadora, embora tenha sofrido pequenas alterações, aquando da sua utilização. Estava organizado por: objetivos a atingir; “actividades de la lengua”; conteúdos a trabalhar; descrição das atividades; materiais utilizados; tempo despendido com cada atividade e observações adicionais.

Relativamente à execução das aulas, foram lecionados 23 tempos de 45 minutos, sendo que aqui vão ser descritas e refletidas apenas as que estão inseridas na unidade didática elaborada: “El debate: ¡Expresa tu opinión!” (anexo 24). Esta unidade, composta por sete aulas, foi lecionada à turma do 9ºC. Considera-se necessário apresentá-la na sua totalidade para que se perceba que foi e que em cada aula se tentou, de alguma forma, levar para a sala de aula o que se defende na teoria. Deste modo, passar-se-á à descrição dos métodos e materiais utilizados nas respetivas aulas, bem como às reflexões que daí derivaram.

A primeira aula foi, essencialmente, uma introdução ao tema da unidade didática e, portanto, visava aproximar os alunos ao processo de argumentação, mediante exercícios simples e de temática do seu quotidiano; fazer compreender as fases de um discurso argumentativo; levar a perceber que não existe uma opinião sem exposição de argumentos, e conduzir à descoberta das vantagens de saber argumentar. Para tal, foi apresentado um *PowerPoint* (anexo 25), no qual se apresentava um *cartoon* para gerar alguma reação dos alunos e, assim, chegar ao conceito de opinião. Para o desenvolvimento do processo argumentativo, foi elaborada uma ficha de trabalho (anexo 26), que estava dividida em três partes. A primeira mostrava como dar uma opinião e defendê-la, pedindo-lhes que elessem um ponto de vista a partir de pequenos textos que tratavam um tema que lhes era familiar – a viagem de finalistas. A segunda parte pretendia ilustrar como desenvolver os argumentos, justificando conclusões ou dando testemunhos pessoais. A terceira parte evidenciava algumas vantagens de se saber argumentar: negociar e convencer. A partir de um excerto de uma revista que descrevia um problema de uma adolescente com os pais, os alunos, a pares e com a ajuda dos conselhos para escrever o texto (veja-se anexo 26), redigiram uma carta para os convencerem a agir de determinada forma com a filha. Ou seja, os alunos terminaram a aula com uma atividade de expressão escrita, mais especificamente, de um texto argumentativo.

A segunda aula (anexo 27) direcionou-se para a identificação de uma opinião num texto escrito, estudando as expressões de certeza e de probabilidade, ou seja, abordando de forma simplificada a modalidade do discurso. Foram distribuídos cartões com excertos de textos de opinião, sobre um mesmo tema, retirados de alguns blogues, para que os alunos identificassem a opinião do autor, a sua posição relativamente ao conteúdo do enunciado e expressões de certeza ou de probabilidade. Depois deste exercício de pares, que resultou bem na turma, e da sua correção em *PowerPoint* (anexo

28), os alunos tiveram de expressar a atitude contrária à do sujeito que expressava a opinião no seu cartão, escolhendo uma das expressões dadas pela professora estagiária (anexo 29).

Para esta breve abordagem aos valores modais, era oportuno estudar também os tempos verbais que contribuem para a identificação da atitude do sujeito aquando da expressão de uma opinião. Por este motivo, introduziu-se um novo tempo verbal, previsto no Programa de Espanhol para este nível: *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo*. A partir novamente dos excertos de textos de opinião já trabalhados, evidenciou-se o uso das formas verbais deste tempo. Posto isto, os alunos tiveram de associá-las ao seu infinitivo e inferir a regra gramatical. Apenas depois esta foi sistematizada para que pudessem registar nos cadernos. A aula foi concluída pedindo aos alunos que, no quadro, conjugassem alguns verbos neste tempo verbal. Apesar de poder ser considerado um método tradicional, é importante sublinhar que foi apenas o último momento da aula e que, além disso, a escrita deste tipo de conteúdos (verbos) é determinante para a sua memorização e, portanto, pode sê-lo igualmente para a sua aprendizagem. Foi pedido também aos alunos que, em casa, realizassem alguns exercícios do manual, para praticarem o uso do novo tempo verbal.

A terceira aula iniciou-se com a distribuição de uma ficha informativa elaborada pela professora estagiária sobre o novo conteúdo gramatical lecionado na aula anterior – *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* – para que a sistematização ficasse completa e organizada para o estudo. Procedeu-se, em seguida, à correção dos trabalhos de casa, necessários para o esclarecimento de dúvidas sobre a matéria, já que estas apenas surgem quando, de facto, se põe em prática o conteúdo. Realizou-se também a entrega e comentários dos textos da primeira aula já corrigidos.

A aula prosseguiu com a realização de uma ficha que explorava o uso dos marcadores discursivos (anexo 30). Em primeiro lugar, foi feita a leitura de uma crónica, “El amor entiempos de *facebook*”, retirada de uma revista *online*, que foi adaptada de modo a deixar em branco os espaços onde se encontravam os marcadores discursivos, para que os alunos os completassem com as expressões fornecidas. Em segundo, com a releitura e a compreensão do texto, foi possível descobrir o valor desses marcadores e completar um quadro que dava já alguma informação sobre os mesmos. E, por último, este conteúdo foi aplicado através da escrita de frases, depois lidas em aula, nas quais os alunos tinham de utilizar alguns dos conectores do quadro.

A quarta aula pretendeu resumir o que foi dado anteriormente, criando uma conclusão clara sobre o uso dos marcadores discursivos e esclarecendo as dúvidas pendentes. Apenas depois se iniciou o processo para atingir os novos objetivos traçados: expressar oralmente uma opinião e saber reagir a uma situação que admite mais do que um ponto de vista. Neste sentido, foi realizado um jogo de opiniões, no qual os alunos tinham de expressar o seu ponto de vista sobre algumas frases projetadas (anexo 31), de acordo com a cor do seu cartão (vermelho: contra; verde: a favor), distribuído previamente, e justificar a sua opinião com, pelo menos, um argumento. Este exercício teve uma boa adesão, pois todos os alunos participaram ativamente, correspondendo às expectativas.

A aula seguinte foi planeada no sentido de explorar a compreensão oral, tendo já em vista a atividade final da unidade: a realização de um debate. Assim sendo, foram escolhidos dois vídeos de debates: um retirado de um concurso televisivo espanhol, cujo vencedor é aquele que argumenta melhor (anexo B_CD), e um debate político de um programa de informação (anexo C_CD). Estes serviram de base para a elaboração de exercícios (anexo 32) que orientaram os alunos para a identificação dos argumentos de cada interveniente e das marcas linguísticas utilizadas; para a comparação entre os dois debates, e para a criação de algumas regras de um debate. Na conclusão da aula, houve uma pequena preparação para a tarefa final, que se concretizou na aula seguinte. A partir de vários temas sugeridos pela professora estagiária, realizou-se uma votação para a sua eleição – “Corridas de toros: ¿sí o no?”. Pediram-se voluntários para os cargos de secretário e de detetives da língua, que iriam anotar os erros linguísticos detetados durante o debate. Procedeu-se, por fim, ao sorteio dos alunos que iriam estar contra e a favor das corridas de touros. Este procedimento deveu-se à intenção de delegar identidades concretas a cada interveniente, para possibilitar e facilitar o desenvolvimento dos argumentos, ou seja, criar o chamado *juego de rol*. Para uma melhor preparação, foi pedido aos alunos que escrevessem alguns argumentos em casa e, desta forma, pudessem ter uma melhor prestação no debate, tornando-o mais produtivo.

Na aula da tarefa final, depois da mudança da própria disposição da sala de aula para possibilitar um espaço adequado ao debate (frente a frente), os alunos distribuíram-se pelos seus lugares e foi-lhes entregue um cartão de identidade (anexo 33). Para além disso, foram verificados os argumentos escritos pelos alunos e, em cada grupo, brevemente, partilharam-nos para que não se repetissem. A professora estagiária

recordou a dinâmica e as regras já estabelecidas e apresentou-se como moderadora, iniciando-se, então, o debate, que foi gravado para, posteriormente, ser transcrito (anexo 34). Este teve a duração de 20 minutos, para dar a oportunidade ao secretário e aos “detetives da língua” de lerem as suas anotações e de haver uma partilha de conclusões sobre a atividade (anexo 35). Neste momento, percebeu-se que os alunos não se tinham preparado o suficiente para participarem no debate e que os cartões de identidade, para além de o enriquecerem, foram indispensáveis para a sua realização. Mais uma vez se conclui que não é fácil concretizar um debate no ensino básico, mas que, em última análise, será sempre bom fazê-lo para os alunos terem a experiência de estar num espaço e num momento exclusivo para desenvolverem o espírito crítico e para se aperceberem da importância de refletir sobre um tema, de ouvir o outro e de, simultaneamente, tentar persuadi-lo. Por outras palavras, viverem os primeiros contactos com o *exercício de tolerância e de influência*, através do uso da língua.

A última aula da unidade funcionou como continuação e conclusão do debate, pois teve como objetivo fazer a sua análise linguística, por meio do tratamento do erro. Para isso foram importantes as anotações dos “detetives da língua” e a transcrição do debate, que permitiram elaborar uma ficha de trabalho para esta aula: “A la caza del error” (anexo 36). Nela, os alunos tiveram de realizar, primeiro, um exercício de compreensão oral, ouvindo um excerto do debate, para identificarem os erros de língua. Depois de uma exposição dos erros encontrados, simultaneamente, registada no quadro, em dois minutos tiveram de corrigir esses mesmos erros e tentar explicar a sua correção. Foi estipulado um tempo limite para proporcionar um espírito de competição, que estimulava a participação dos alunos. Assim, o par que conseguisse corrigir mais erros e explicá-los seria, então, considerado o melhor caçador de erros da turma. A correção foi registada também no quadro da sala. O último exercício da ficha apresentava duas formas da mesma palavra – a correta e a incorreta – e destinava-se à escolha da primeira. A origem deste exercício esteve nos erros efetuados no debate e destinava-se à descoberta do erro que advinha, na maioria das vezes, da interferência da língua materna. Por fim, foram projetados em *PowerPoint* excertos da transcrição do debate para serem descobertos, em conjunto, por exemplo, os erros sintáticos ou de coerência e de coesão, só percebidos num contexto. Este trabalho foi feito, primeiro, projetando o excerto com o erro e, depois da intervenção dos alunos, a sua correção. Para terminar, os alunos preencheram uma ficha de avaliação da unidade e a sua autoavaliação (anexo 37).

No que respeita ao processo de avaliação da unidade didática, para além da avaliação feita pelos alunos, já mencionada, foi também realizada observação direta, utilizando uma grelha (anexo 38), e foi elaborado e aplicado um teste de avaliação (anexo 39). Visto que também a autorreflexão do professor é fulcral para a motivação e o bom desempenho dos alunos, foi feita uma síntese da avaliação da unidade, que derivou, tal como em Português, dos comentários e das autoavaliações efetuadas nas reuniões de estágio semanais.

3.2 Reflexão integradora dos elementos teóricos e das atividades realizadas em aula

A relação entre o tema do relatório e as aulas de Espanhol pode ser considerada menos evidente, mas foi, por isso, um maior desafio. Com efeito, estabelecer a ligação entre a teoria e a prática exigiu mais da professora estagiária no caso desta disciplina, não só por se tratar de uma Língua Estrangeira, mas também por abranger níveis de iniciação da língua. Neste sentido, exploram-se agora algumas atividades da unidade didática já descrita anteriormente – “El debate: ¡Expresa tu opinión!” – que exemplificam a relação da língua, a argumentação e o discurso na prática letiva.

No capítulo teórico, afirmou-se a importância de descobrir o processo de argumentação na língua e a partir daqui compreender o poder da mesma. O que foi levado à prática, por exemplo na primeira aula, mediante a apresentação do *cartoon* para os alunos reagirem e perceberem o que é uma opinião. Também através dos exercícios de compreensão dos textos da ficha (veja-se o anexo 26) foi possível demonstrar que a *geografía social da argumentação* é, efetivamente, o quotidiano e que a língua pode ser, sim, um ato social, tanto pelas temáticas abordadas (escolha do local da viagem de finalistas ou divergência de ideias entre adolescentes e pais), como pela forma como se apresentaram os efeitos do bom uso da língua: convencer e negociar. Esta teoria concretizou-se também na escrita dos próprios textos de opinião dos alunos.

A descoberta do funcionamento da língua nos textos, defendida neste relatório, foi posta em prática, por exemplo, a partir do estudo de alguns marcadores de modalização em textos de opinião reais (veja-se o anexo 28). A partir de excertos desses textos, os alunos puderam descobrir, genericamente, a noção de modalidade sem terem de saber definições e terminologia. O objetivo foi levá-los a perceber que alguém que afirma “Sin duda, hay que cuidar nuestras relaciones” não tem a mesma atitude e

intenção de alguém que diz “Quizá sería mejor cuidar nuestras relaciones”. E que escolher um e não outro tem consequências, isto é, interfere na comunicação com o outro e na transmissão de um ponto de vista. Para isso, através de excertos de textos de opinião sobre um mesmo tema, os alunos identificaram a opinião do autor, a sua posição relativamente ao conteúdo do enunciado e expressões que denotavam essa atitude. Assim, descobriram alguns marcadores de modalização apontados no capítulo teórico (advérbios, expressões modais, tempos verbais do *indicativo* e do *subjuntivo*). De forma a conhecerem mais exemplos de marcadores de modalização, realizou-se um exercício em que tinham de expressar a atitude contrária à do sujeito que expressava a opinião do seu cartão, utilizando uma das expressões dadas (ex.: *quizá; es indiscutible; está claro que; etc.*).

Quanto aos marcadores discursivos, foram também abordados a partir de um texto, neste caso, uma crónica – “El amor entiempos de *facebook*” (veja-se o anexo 30). Assim, mais uma vez, se demonstra a aplicabilidade da exploração do funcionamento da língua nos textos e, além disso, da descoberta da argumentação *na* língua. Este conteúdo linguístico foi apresentado no capítulo teórico como potenciador da capacidade argumentativa dos alunos. Para isso, retiraram-se os marcadores do texto para que os alunos, ao lerem, percebessem a sua função e, como consequência, a sua importância na veiculação de um ponto de vista. Depois, sim, realizaram um exercício que consistia em completar o texto com os conectores dados, e, a partir do contexto, identificaram os seus valores, expressos num pequeno quadro, juntamente com outros exemplos.

Foram apenas alguns os marcadores do discurso estudados, mas, devido ao facto de se tratar do ensino de uma língua estrangeira no 9º ano de escolaridade, não seria adequado introduzir a lista de todos os apresentados no capítulo teórico. Poderia ter sido um estudo mais aprofundado, se planeado doutra forma, mas o tempo reduzido das aulas não permitiu. Verificou-se alguma resistência no início da aula, por ser um conteúdo a que os alunos não estão habituados a estudar na língua estrangeira. Ainda assim, considera-se que os objetivos pretendidos – saber utilizar os conectores discursivos e compreender a importância dos mecanismos linguísticos para a coesão de um texto e para a elaboração de um ponto de vista – foram alcançados, como se comprovou no último exercício da ficha.

Houve a preocupação de simplificar a abordagem dos conteúdos, nomeadamente dos marcadores discursivos e da modalidade do discurso, dando primazia à sensibilização linguística, ao invés de introduzir várias definições e listas de expressões

que deveriam estudar. Ainda assim, considerando todos estes motivos, tentou-se não orientar as aulas por um caminho de facilitação, que poderia tornar redutora a exploração do tema e desconsiderar as capacidades dos alunos.

Como se pôde constatar, houve a preocupação de acompanhar o percurso teórico apresentado: desde as linhas mais gerais, da importância da defesa de um ponto de vista, passando pelo papel da língua e pela sua descoberta nos textos e estreitando, por fim, até aos elementos linguísticos que poderiam ser trabalhados no aprofundamento da argumentação (valores modais e marcadores discursivos). O acompanhamento não decorreu por esta ordem, visto que era necessário adequar à planificação e à execução de uma unidade didática de Espanhol para este nível de aprendizagem.

Concluindo, todas as atividades pretenderam evidenciar a relação entre o uso da língua e a argumentação. Para tal, houve um especial cuidado na escolha dos materiais utilizados nas aulas, que pretendeu ser sempre sensível à realidade dos alunos, escolhendo temas com os quais se identificassem. Mais que isso, procurou-se dar-lhes espaço para elegerem um tema, como sucedeu no debate.

Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada revelou ser uma fonte de aprendizagens fundamentais que na teoria são intransmissíveis. Nada como o trabalho efetivo na escola, ou seja, nada como este ano de estágio pedagógico, poderia dar a conhecer melhor as relações que se estabelecem com os alunos e com a comunidade escolar nem desenvolveria mais a capacidade de reflexão, de análise e de decisão. Isto vem confirmar que o professor é alguém que está permanentemente envolvido na realidade social e que o seu trabalho ultrapassa o exclusivo conhecimento das matérias ou apenas a aptidão para estar em comunidade e para se relacionar. É mais desafiante: saber interligar, justamente, a teoria e a prática.

As experiências vivenciadas como professora estagiária de Português e de Espanhol ao longo deste ano letivo foram diferentes e, simultaneamente, enriquecedoras, porque, para além de se tratar de uma língua materna e de uma língua estrangeira, o estágio decorreu em duas escolas e, portanto, em realidades sociais distintas. Houve ainda a oportunidade de trabalhar com alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, o que também implicou diferentes exigências.

O fio condutor comum a todo o estágio pedagógico foi a busca pela transmissão da importância do estudo da língua (materna ou estrangeira), pois é essencialmente por ela que se concretiza a nossa relação com o outro e se revela a nossa humanidade – por meio do uso da linguagem verbal. Neste caso, quis-se mostrar que a língua, para além de ser o reflexo daquilo que somos e sentimos, também reflete, evidentemente, o que pensamos. Para exemplificar, veja-se: numa determinada situação, utilizamos um tempo verbal e não outro, conscientes dessa escolha, porque conhecemos as consequências do nosso discurso e a influência que vamos exercer ou não sobre alguém. Portanto, concluiu-se que saber usar a língua é algo do interesse do aluno e que pode ser adquirido e melhorado nas aulas. Conhecendo-a, ele saberá usá-la a seu favor, no seu quotidiano, para se dar a conhecer e para se posicionar criticamente perante um assunto e perante a sociedade. Esta compreensão da língua como atividade social veio, inclusive, a ser corroborada pelos alunos, no final das unidades didáticas aqui apresentadas (veja-se gráfico 7 - anexo 2).

Assim, o professor tem um papel importante na transmissão desta mensagem para os futuros adultos de uma sociedade que se quer democrática, que exija tomadas de consciência e de posições críticas, onde se disponha de espaços livres para o efeito.

Deverá orientá-los para a cidadania, alargando os seus horizontes, pela leitura e exploração dos textos. A importância do professor manifesta-se ainda, deste modo, na responsabilidade de conduzir o aluno para atitudes como o respeito, a tolerância e a generosidade, que são indispensáveis nesse processo de influência e de persuasão na comunicação com o outro.

Este é mais um dever do professor, entre muitos outros que foram sendo identificados no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, como, por exemplo, o otimismo²⁵, que substitui sempre a desistência pela esperança no aluno. Ou igualmente a entrega e a disponibilidade para fazer mais e melhor, atitudes capazes de provocar comentários dos alunos como “Esta foi a escola com que sempre sonhei”²⁶ e de desencadear o hábito de uma turma inteira ocupar a sua tarde livre em oficinas de escrita ou com a leitura de textos em grupo, na escola.

Em suma, conclui-se que *uma criança não é uma garrafa que se deve encher, mas um fogo que se deve acender*, como já afirmou Montaigne, e que se aplica perfeitamente à relação entre professor e aluno.

²⁵ Também apontado por Savater, na obra *El valor de educar*.

²⁶ Frase proferida por um aluno do 7º1 aquando da apresentação do projeto “Os Fios de Ariadne. Da escrita à gramática e da gramática à escrita”, desenvolvido nesta turma, com a professora estagiária e a professora orientadora.

Bibliografia

AGUIAR E SILVA, V.M. (1989). O texto literário e o ensino da língua materna. In Actas do Congresso sobre a investigação e o ensino do Português. Lisboa: ICALP, 37-43.

ÁLVAREZ, M. (1997). Tipos de escrito II: Exposición y argumentación. Madrid: Arco/Libros, S.L.

ANSCOMBRE, J.C., DUCROT, O. (s. d.). L'argumentation dans la langue. Liège: Pierre Mardaga Editeur.

ANTUNES, I. (2005). Lutar com palavras. Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 16-42.

Art. 1º, 2, Lei n.º 49/2005, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. In Diário da República, I série- A— N.º 166 — 30 de agosto de 2005.

BENVENISTE, E. (1966). Problèmes de linguistique générale 1. Paris: Gallimard.

_____ (1974). Problèmes de linguistique générale 2. Paris: Gallimard.

BRETON, P., GAUTHIER G. (2001). História das teorias da Argumentação. Lisboa: Editorial Bizâncio.

BRIZ, A., PONS BORDERÍA, S., PORTOLÉS, J., (coord.). Diccionario de las partículas discursivas de español. Consultado em 13/06/2013 em: <http://textodigital.com/P/DDPD/>.

CAMPOS, M. H. C. (1994). Para a caracterização do marcador modal dever. In Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri.

_____ (1997). Tempo, aspecto e modalidade. Estudos de linguística portuguesa. Porto: Porto Editora.

_____ (2004). A modalidade apreciativa: uma questão teórica. In F. Oliveira; I. M. Duarte; S. Rodrigues (orgs.) Da Língua e do Discurso. Porto, 265-281.

CAMPOS, M. H. C., XAVIER, M. F.(1991). Sintaxe e Semântica do Português. Lisboa:Universidade Aberta.

CINTRA, L., Cunha, C. (1984). NovaGramática do Português Contemporâneo. Lisboa: Ed.João Sá da Costa.

CONSELHO DA EUROPA (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto:Ed. ASA.

COSTA, A. (2008). Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objectivo pedagógico fundamental. In Revista Iberoamericana de Educación, 46, 1-8.

CULIOLI, A. (1968). La formalisation en linguistique. In Cahiers pour l'Analyse 9, 106-117.

_____ (1982). Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe. Université Paris VII / DRL, Coll. ERA 642.

Diccionario de Términos Clave ELE.Consultado em 13/06/2013 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcadoresdiscorso.htm

DELORS, J. et al (1998). Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S.Paulo: Cortez Ed.

DUCROT, O., Todorov, T. (1972). Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa: Dom Quixote.

DUCROT, O. (1987). O dizer e o dito. Revisão da Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes.

ESPERANÇA, J. M., Conceitos e métodos do português como língua estrangeira. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf>.

ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

FONSECA, J., Fonseca, F. I. (1977). Pragmática Linguística e Ensino do Português. Coimbra: Almedina.

LOPES, A. C. M. (1998). Contribuição para o estudo dos valores discursivos de sempre. In Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri.

_____ (2006). Antes e Sempre. In Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, 13-22.

_____ (1997). Então: elementos para uma análise semântica e pragmática. In Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, 177-190.

LUÍS, M.R. (2010). A Modalidade: da teoria à prática...apontamentos breves.

MARQUES, M.A. (2011) Argumentação e(m) discurso. In Português: Língua e Ensino. Porto: U. Porto Editorial, 207-305.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A., Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. Cap. 63. In Bosque, I., Demonte, V. (dir.) Gramática descriptiva de la lengua española. (vol.3). Madrid: Espasa-Calpe.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1999). Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual. In Actas IX ASELE. A Coruña:

Universidad de Santiago de Compostela. Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0028.pdf

MATTE BOM, F. (1995). Gramática Comunicativa delEspañol. De la lengua a la idea.Tomo I. Madrid: Edelsa.

_____ (1995). Gramática Comunicativa delEspañol. De la idea a la lengua.Tomo II. Madrid: Edelsa.

MATEUS, Maria Helena et al ([1989] 2003). Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Caminho.

MENDES, M.V. (1977). Sobre a prática do texto no ensino da língua. In Actas do 1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português (Lisboa, 1976). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 109-128.

Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral de Educação. Metas de Aprendizagem. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-secundario/apresentacao/>.

Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico (1997). Programa de Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico – 3º Ciclo. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Reis, C. (coord) (2009). Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: ME-DGES.

Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Coelho, M. C. (coord) (2001/2002). Programa de Português. 10º, 11º, 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: ME-DGES.

MINUZZI, C. Estudos sobre a língua e a linguagem: considerações. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/linguagem.pdf

MORENO, A. (2004). Modalidade, pré-construção e pressuposição: a propósito de Campos. In Cadernos WGT Ler Campos (Novembro 2009).

NEVES, D., Oliveira, V. M. (2001). Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais. Porto: Ed. Asa.

PORTOLÉS, J. (2008). La Teoría de la Argumentación en la Lengua y los marcadores del discurso. In Martín Zorraquino, M.A., Montolio Durán, E. (Coords.) Los marcadores del discurso. Teoría y análisis. Madrid: Arco/Libros, S.L.

REYES, G. (1996). El abecé de la pragmática. Madrid: Arco Libros, S.L.

RUÍZ GURILLO, L. (2006). Hechos pragmáticos del español. Alicante: Universidad de Alicante.

SANCHÉZ LOBATO, J., Santos Gargallo, I. (2004). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL.

SAVATER, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

SOUSA, O. C. (1998). Da variedade à invariância: então, um caso exemplar. In Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Vol.II). Lisboa: Colibri, 317-327.

VALENTIM, H. T. (2004). Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do Português. Tese de Doutoramento em Linguística. Lisboa: FCSH-UNL.

_____ (2009). Modalidade Linguística e força argumentativa. In Rosalice Pinto (org.) Cadernos WGT. Argumentação. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 5-15.