



ENTREVISTA/MISCELÂNEA

ENTREVISTA COM SÓNIA RODRIGUES¹

MADALENA TEIXEIRA
MARIA JOSÉ GROSSO

Madalena Teixeira

Doutoramento em linguística, no ramo de linguística aplicada. Universidade de Lisboa, 2007.

Professora na Universidade de Aveiro (UA).

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Lattes: <https://www.cienciavita.pt/portal/2E10-F2A8-85E5>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

E-mail: madalenatvdteixeira@ua.pt.

Maria José Grosso

Doutoramento em linguística, no ramo de linguística aplicada. Universidade de Lisboa, 2000.

Professora aposentada na Universidade de Lisboa.

Professora Associada Universidade de Lisboa, Universidade de Macau.

Investigação em Português Língua Estrangeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9643435584462319>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>.

E-mail: mjgrosso@um.edu.mo.

¹ Título original da entrevista: “Desafios do ensino da gramática na atualidade portuguesa por Sónia Rodrigues”.

P.: O que a motivou ser a professora?

R.: Desde que me lembro, professora foi sempre o que imaginei ser. Creio que o encantamento por esta profissão ocorreu logo no primeiro ano da escola, tinha seis anos. Recordo-me bem da alegria que sentia a cada aprendizagem nova, da explosão de curiosidade resultante de aprender a ler, que me impeliu a querer saber tudo o que estava encerrado em todo e qualquer documento escrito que encontrava. E de como olhava para a professora como sendo a pessoa que fazia acontecer essas emoções positivas, tão agradáveis e estimulantes. Nessa altura, associei professor a adulto capaz de fazer eclodir nos mais novos sensações, capacidades e atitudes vitais através de um conhecimento de mundo que rasgava os limitados horizontes quotidianos. Quis sempre ser esse adulto e contagiar os outros com a vontade de querer saber mais, com a alegria de conhecer mais mundos, com a curiosidade questionadora do mundo à nossa volta. Nunca me imaginei outra coisa.

P.: Incentivava os seus alunos/amigos a serem professores?

R.: Incentivo sempre os meus alunos e amigos a serem professores, quando sentem essa vontade e essa vocação. Ser professor não é um mero emprego, nem pode ser encarado como uma atividade profissional escolhida por comodismo ou mera conveniência tática. Quando isto acontece, aquele que entra na docência rapidamente começa a soçobrar e a colocar na profissão as razões da sua frustração profissional. Ser professor toma-nos por inteiro: o nosso temperamento e personalidade, a sensibilidade, a inteligência, o conhecimento, as capacidades, os comportamentos, as atitudes, os princípios e valores. Um professor é um adulto

altamente especializado, com conhecimento e competências profissionais específicas, em interação permanente com crianças e jovens tendo em vista o seu desenvolvimento integral e o compromisso de expandir as competências, conhecimentos e saberes, atitudes e valores capazes de os transformar em adultos autónomos, integrados e ativos numa sociedade democrática e inclusiva, promotores eles próprios de respostas e mudanças necessárias a um mundo melhor.

P.: Sente-se realizada como professora universitária?

R.: Faço duas leituras dessa pergunta. A uma delas responderei que sentir-me realizada numa atividade em que estou envolvida raramente me acontece, porque tenho uma autocrítica implacável que me impele para uma contínua procura de melhoria. Sinto-me em busca da realização plena do exercício da minha atividade como professora universitária. Num outro sentido, posso assegurar que me sinto realizada profissionalmente por poder ser professora no ensino superior, dado que se trata de uma atividade que requer de nós uma articulação permanente entre o ensino, a investigação e a transferência de conhecimento para a sociedade. Poder atuar profissionalmente nestas três dimensões proporciona-me essa sensação de realização. Foi um longo percurso de preparação para ser professora universitária. Sinto-me realizada por ter conseguido a concretização desse sonho, transformado em projeto de vida.

P.: Como professora universitária, o que considera mais importante ensinar ou investigar? Porquê?

R.: Ao nível do ensino superior, é importante que o professor desenvolva, nos estudantes, competências de alguma

complexidade como a capacidade de problematização, de criação de soluções a submeter à experimentação em resposta a problemas da atualidade, de capacidade metacognitiva relativa aos processos de aprendizagem, de construção de conhecimento científico, artístico, tecnológico robusto. É fundamental criar e desenvolver talento, ampliar qualificações, incutir a indagação permanente da realidade como fator promotor da aquisição de conhecimentos e saberes, a valorização do rigor científico, do sentimento estético, da criação (conceptual, tecnológica, artística) e da colaboração no desenho e implementação de projetos orientados para a resolução de problemas. Há desafios dos alunos que é interessante agarrar: por exemplo, lerem e compreenderem aprofundadamente artigos científicos, realizarem investigação, desenvolverem competências sólidas em comunicação da ciência, relacionarem conceitos e teorias e aplicarem esse conhecimento a situações novas, formularem questões de investigação orientadoras de projetos científicos ou outros, desenvolverem autonomia, sentido de responsabilidade, capacidade de cooperação e pensamento crítico.

P.: Como é que vê o papel da investigação, quer na sua carreira académica, quer na formação dos seus estudantes?

R.: A investigação e o ensino estão interligados na minha atividade, quer na carreira académica, quer na formação dos meus estudantes. Na carreira académica, a investigação constitui uma componente altamente valorizada, traduzindo-se em indicadores específicos de desempenho, cuja evidência anual se submete a um processo de avaliação individual. Desse processo fazem parte, entre outros elementos: a realização

de projetos científicos, com e sem financiamento, em equipes multidisciplinares, dentro da própria instituição ou em articulação com outras instituições; a organização e participação em eventos científicos nacionais e internacionais; a publicação de artigos científicos, de livros e/ou capítulos de livros. É uma atividade exigente, mas vital para a dimensão do ensino na atividade profissional do professor universitário. Não há outra forma de desenvolver nos estudantes o olhar científico sobre a realidade senão integrando-os em processos de investigação conduzidos pelo professor. No ensino superior, investigar e ensinar entrelaçam-se e alimentam-se mutuamente. No meu campo de trabalho, as aprendizagens dos estudantes são construídas através de um ensino baseado na investigação. Neste momento, ocupa-me, sobretudo, a formação inicial de professores de português, em cursos de mestrado em ensino. Para tal, os estudantes são orientados em projetos de investigação-ação, que desenham, implementam e monitorizam a partir de uma problemática associada ao contexto educativo em que atuam enquanto futuros professores. Esse processo inclui também debate, escrita e reescrita depois de reflexão crítica e revisão. A publicação dos trabalhos resultantes é o corolário desse processo formativo em que a investigação, na modalidade de investigação-ação, é vital. E não se trata só do trabalho realizado no 2º ano do curso de mestrado em ensino, em que ocorre a prática de ensino supervisionada. É também uma estratégia de formação que ponho em ação logo no 1º ano do curso, por exemplo com estudantes de Oficina de Gramática de Língua Portuguesa (RODRIGUES; SILVANO, 2019a, 2019b).

P.: Quais são os desafios e as recompensas por ensinar no ensino superior?

R.: Considero que é simultaneamente desafio e recompensa a possibilidade de desenvolver investigação e fazer dessa atividade uma componente do meu trabalho. A proximidade professor/estudante permite uma interação adulta, que possibilita o aprofundamento de questões e a realização de pesquisas em parceria. Outro desafio que também é recompensa é a necessidade de permanente atualização científica, de especialização em determinadas áreas científicas ao mesmo tempo em que se desenvolvem atividades transversais com colegas de outras áreas ou Faculdades. Um desafio que, muitas vezes, é constrangimento é a exigência de gerir atividades que se espalham por três ou mais frentes: a investigação e a necessidade de preparar candidaturas a concursos para financiamento; a docência e a necessidade de orientar os estudantes em projetos de investigação; a transferência de conhecimento para a sociedade e a prestação de serviços à comunidade; a assunção de responsabilidades na gestão Universitária. A articulação de todas estas dimensões e a gestão de tempo são desafios consideráveis. Mas é um trabalho compensador quando observamos o percurso e a evolução dos estudantes e a sua autonomização na produção científica e na realização profissional.

P.: Qual é a sua abordagem para orientar estudantes de licenciatura e de pós-graduação nos respectivos projetos de investigação?

R.: A orientação de estudantes é uma atividade formativa personalizada, em que orientador e estudante interagem tendo como foco um projeto de investigação. A relação que se

estabelece entre ambos é singular, pois depende fortemente da personalidade, do conhecimento, das competências científicas e da motivação do estudante para esse tempo dedicado a uma investigação realizada em parceria com o orientador. É importante referir que a investigação é uma atitude que se desenvolve em todos os estudantes, não só naqueles que revelam já vocação e competência científicas, mas naqueles para quem a investigação constitui ainda uma atividade desconhecida ou com a qual têm uma relação ainda pouco familiar. Há estudantes que necessitam, sobretudo, de apoio emocional, de validação. Há outros que necessitam, sobretudo, de uma atividade dialética de problematização, de aprofundamento conceptual. Há estudantes que necessitam de estimulação da imaginação e criatividade na procura de soluções. Há estudantes que necessitam de apoio na gestão e organização das tarefas e procedimentos, em função do tempo disponível e dos prazos. O grau de autonomia dos estudantes é também variado. A avaliação desse grau de autonomia, logo no início da orientação, é fundamental para se traçar uma atuação produtiva. A minha abordagem depende de duas variáveis: do método científico em questão (dissertação e investigação-ação são as duas opções com que trabalho habitualmente) e do perfil do estudante. No caso da investigação-ação, em contexto educativo, a minha abordagem é a seguinte:

- a) Primeiro, há o questionamento e a problematização a partir da observação do contexto e da mobilização de conhecimento conceptual e factual prévio e da leitura de textos teóricos; esta fase é realizada oralmente, através de um diálogo dialético e do método de questionamento oral estrategicamente orientado

para o estudante passar da leitura de mundo (descrição dos dados empíricos observados pela imersão no contexto em que passa a atuar como agente educativo) para a formulação de uma representação conceptual da área didática específica em que pode intervir como professor, gerando uma pergunta promotora de uma compreensão mais profunda dessa área de atuação e do impacto que a ação estratégica e especializada do professor pode gerar na capacidade de aprender dos alunos;

b) Depois, há a escrita, uma escrita sobre essa problematização, que interliga as componentes de leitura-observação de mundo e de reflexão/problematização; esta escrita é realmente um processo em parceria orientador-estudante, é uma escrita reflexiva profunda: o estudante reflete enquanto escreve, relê e reescreve; depois envia o texto ao orientador, que é um leitor crítico que se posiciona simultaneamente como “aquele que faz uma arguição cooperante” e “aquele que formula comentários críticos orientadores do rumo que a investigação assume”. Trata-se de um processo assente na crítica, na dialética, no confronto de perspectivas que visam assegurar à investigação em curso consistência, robustez, validade, fiabilidade e contributo inovador na área científica em que se inscreve. É um processo de revisão e reescrita de pares, entre alguém experiente e alguém que se inicia na investigação;

c) depois, há de novo a leitura-pesquisa, ampliação de conhecimento teórico sobre investigações anteriores, revisão de literatura, confronto de perspectivas, expansão de saberes na área de investigação, as bases para uma proposta original.

Nesta minha atividade, há dimensões que valorizo:

- d) Envolvimento e suporte emocional, de parceria e cooperação, de exigência quanto a leituras e rigor científico, de insatisfação na busca de uma expressão de conhecimento (sobretudo escrita) assente na clareza de pensamento, de adequação e de correção do uso escrito da língua;
- e) Discussão e reflexão conjunta, sobretudo presencial (embora conceda nas vantagens que atualmente a videochamada permite na orientação de estudantes que estão geograficamente distantes e de flexibilidade de horários em função das agendas e compromissos profissionais de orientadores e orientandos);
- f) Leitura-escrita permanente, que significa na verdade contínua reescrita, a partir dos meus inúmeros *Porquê?*, que escrevo à margem de cada parágrafo ou passagem textual;
- g) Insatisfação permanente relativo ao que se sabe e ao que se conhece (é sempre pouco, ainda não chega);
- h) Progressiva autonomização, que significa, para mim, deixar errar sem dramatizar o erro, deixar que façam mal sem medo de dizer, depois, que está mal e é necessário rever, reorientar, reescrever tudo de novo;
- i) Contra-argumentação, num “role playing” de “advogado do diabo”, com crítica, mas com suporte emocional, acreditando nas capacidades e potencialidades de cada estudante, explicitando-as sempre, para não o deixar cair ou desistir;
- j) Demonstração, a técnica a que recorro mais amiúde – mostro como fiz, faço à frente dos estudantes enquanto, em voz alta, vou verbalizando o que estou a fazer, a razão pela qual o faço, revelando dúvidas e incertezas, explicando como resolvo essas dúvidas e incertezas.

P.: Quais os recursos ou ferramentas que considera mais úteis para ajudar os alunos a terem sucesso?

R.: Os alunos precisam que o professor lhes proporcione sempre desafios suficientemente aliciantes, mas ao mesmo tempo alcançáveis e apoio emocional na medida necessária a cada um, sem criar uma dependência excessiva. São fundamentais bons materiais de trabalho e de apoio ao estudo autônomo, integração em grupos que desenvolvam colaborativamente projetos, uma relação pedagógica forte e saudável, um ambiente pedagógico estimulante e criativo, práticas pedagógicas e ferramentas digitais inovadoras e inclusivas, oportunidades para dialogar e questionar o professor. Claro que há muitos fatores de sucesso escolar que estão para além do alcance do professor. Há, contudo, aqueles que dependem da relação que se estabelece no ato pedagógico-didático e do ambiente de aprendizagem que é construído pelo professor. No parágrafo anterior, referi apenas alguns.

P.: Como é que articula a sua atividade pedagógica com a da investigação?

R.: As unidades curriculares por que sou responsável estão situadas em campos de conhecimento de onde extraio os problemas em que baseio a investigação que realizo. Deste momento, a comutação entre as duas áreas é permanente. Na unidade curricular Oficina de Gramática de Língua Portuguesa, são trabalhados temas suscitados pelo ensino da gramática na escolaridade obrigatória, que constituíram a dada altura objeto de investigação. Além disso, os estudantes desta unidade curricular são incentivados a fazer investigação sobre esses mesmos temas, em particular, sobre a criação e a implementação

de oficinas de gramática na disciplina de Português. Por outro lado, a estratégia de formação de professores que é desenvolvida na lecionação desta unidade curricular é também objeto de estudo em pesquisas que realizo com a colega com quem divido a lecionação, a Purificação Silvano. Já o trabalho que desenvolvo no Seminário de Iniciação à Prática Profissional (unidade curricular do 2º ano do curso de Mestrado em Ensino de Português) tem permitido a realização de investigação com três grupos: no âmbito do GRIDeFORM², temos realizado estudos conducentes à produção de material como orientações para a realização de projetos de investigação-ação em didática de línguas, referencial de avaliação de desempenho de professores de línguas, rubricas de avaliação de defesa pública de relatório final de estágio; no âmbito da linguística de texto e da análise do discurso aplicadas a textos da profissionalidade docente, temos analisado a estrutura e o conteúdo dos textos de fundamentação pedagógica, que integram as planificações didáticas dos estudantes que realizam o estágio pedagógico, além de relatórios de observação de aulas de português L2; no âmbito da formação inicial de professores, estou a desenvolver, com Carlinda Leite, um estudo sobre as razões da atratividade da profissão docentes em estudantes da Universidade do Porto.

P.: Quais são as suas perspetivas sobre o futuro da educação superior e as mudanças que podem ocorrer na área em que exerce a sua atividade profissional?

2 Grupo de reflexão e investigação em didática específica e formação de professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi constituído em 2015 e é integrado por docentes que estão ligados aos cursos de mestrado em ensino (Português, Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Geografia, História e Filosofia). Do seu trabalho fazem parte a produção de materiais pedagógicos e a realização de estudos empíricos relacionados com a formação inicial de professores.

R.: No momento em que respondo a esta entrevista, assistimos à expansão da Inteligência Artificial em múltiplos setores da economia e da atividade humana, impondo transformações a que precisamos reagir de modo certo e rápido. Tomemos em consideração a disseminação da versão gratuita do ChatGPT e o da comercialização da sua versão *premium* a preços passíveis de alcance por muitas pessoas. Este pequeno passo, por exemplo, tem gerado reflexão, debate e transformação de práticas educativas de avaliação de aprendizagens no ensino superior. Importa não esquecer que, neste nível de ensino, a formação e a investigação são áreas interligadas e constituem, juntas, uma estratégia de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Desenvolvem-se predominantemente através da escrita em gêneros textuais acadêmicos e científicos através dos quais se constrói, expressa e dissemina ciência. Havendo um acesso livre e gratuito a ferramentas como o ChatGPT, será tentador para os estudantes usá-las e criar a ilusão de ser sua autoria de textos que, no contexto educativo, são objetos de avaliação e classificação para obtenção de certificação e graduação. Daí está em ebulição o debate pedagógico em torno de recursos orientados para a detenção de fraude acadêmica, de princípios e políticas de valorização da integridade acadêmica, de reconfiguração de práticas de avaliação de aprendizagens. Há, contudo, uma reflexão mais profunda a fazer. É fundamental começar a equacionar as competências a desenvolver nos estudantes que viverão e produzirão numa sociedade em que máquinas de inteligência artificial poderão desempenhar essa tarefa de coligir, analisar e relacionar dados

a ponto de gerar resumos, sínteses, paráfrases, revisões de literatura, artigos com um plano textual fixo (por exemplo, IMDC), de um modo mais rápido e eficiente, deixando para os seres humanos outras atividades que não sejam rotinizáveis ainda. Não serão exatamente as competências que, neste momento, conduzem as nossas práticas educativas, falando de um modo muito geral. Este é apenas um pequeníssimo exemplo das mudanças que, neste período histórico verdadeiramente revolucionário, nos é dado viver. A missão da educação superior é a de articular formação, investigação e transferência de conhecimento para a sociedade. Nessa medida, terá sempre de estar na vanguarda das transformações, dado que é o local gerador de conhecimento científico que funciona como motor das transformações sociais. As mudanças, neste setor, estão em curso, orientadas por perspectivas de futuro como: a de formação baseada na resolução de problemas específicos do contexto local ou global de vida humana; a investigação orientada por desafios societais, tecnológicos e científicos com vista ao bem-estar global e à sustentabilidade; a qualificação superior e avançada de toda a população independentemente da idade e da fase de vida profissional das pessoas, rompendo-se a ideia de uma faixa etária própria da frequência universitária; uma oferta formativa criada como desenvolvimento de competências de nível superior a partir de bases curriculares que propiciem abordagens multidisciplinares e/ou interdisciplinares de problemas complexos; o desenho de percursos formativos centrados em princípios pedagógicos cooperativos e metodologias construtivistas.

P.: Em que projetos de investigação está atualmente envolvida? Qual ou quais gostaria de vir a desenvolver?

R.: No âmbito de projetos financiados, integro as equipas de projetos de dois eixos de atuação profissional. Num primeiro eixo, atuo como investigadora na área da linguística educacional, em projetos sobre o desenvolvimento da competência metalinguística ao longo da escolaridade obrigatória tendo por base práticas escolares de ensino e aprendizagem da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua, bem como sobre o seu impacto na competência comunicativa (nos usos oral e escrito da língua). Destaco dois grupos: o GoMeta, de que faço parte com Ana Luísa Costa, Adriana Cardoso, Joana Batalha e Isabel Sebastião, atualmente dedicado à questão da variação linguística na sala de aula, tendo sido apresentado em 2023 o trabalho mais recente com o título “Teachers’ belief son language variation”; o grupo do G-Lab, projeto centrado em estudo de caso centrado numa abordagem indutiva e reflexiva da gramática por professores (formação inicial e contínua), que inclui produção de materiais didáticos inovadores, com Patrícia Ferreira³, Antónia Estrela, Cristina Vieira e Isabel Sebastião.

Num segundo eixo, dedico-me à investigação relacionada com a formação inicial de professores, em equipas interdisciplinares da Universidade do Porto e de outras Instituições de Ensino Superior, das várias áreas em que existem cursos de mestrado em ensino (Línguas, Filosofia, Geografia, História, Educação Física, Educação Visual, Matemática, Biologia e Geologia, Física e Química).

³ Disponível em: <https://patriciaferreira35.wixsite.com/glab/en>.

Refiro ao FYT-ID⁴, projeto financiado pela FCT, coordenado por Amélia Lopes (FPCEUP), centrado numa estratégia de formação inovadora – uso de Diálogos Intergeracionais e Histórias de vida de professores – como forma de contribuir para o rejuvenescimento do corpo docente e a construção de um repositório de histórias de ensino e formação. E refiro ao Erasmus+ DITE⁵, projeto europeu centrado na internacionalização da formação de professores.

Para além das investigações referidas no âmbito de projetos com financiamento competitivo, realizo estudos científicos no âmbito da linha de investigação a que pertença no Centro de Linguística da Universidade do Porto⁶, numa abordagem que integra Linguística de Texto, Ensino do Português (maioritariamente, L1) e Formação de Professores. Tenho muitos estudos realizados ao longo dos últimos anos a que não consegui ainda dedicar atenção, para uma escrita ponderada suficientemente robusta para serem publicados. O que gostaria de fazer, depois de concluir os projetos acima mencionados, era publicar esses trabalhos que, a seu tempo, foram apresentados oralmente em eventos científicos, mas que ainda aguardam pacientemente que os resgate da condição de rascunhos escritos.

P.: Qual a importância da gramática no ensino e aprendizagem de uma língua e na comunicação, em geral?

R.: Em Portugal, todos os linguistas que manifestaram inquietações pedagógico-didáticas com o ensino e aprendizagem do Português ao nível da escolaridade obrigatória escreveram

4 Disponível em: <https://fytid.net/>.

5 Disponível em: <https://dite.usz.edu.pl/>.

6 Disponível em: <https://clup.pt/>.

textos sobre a importância da gramática numa aula de língua e na comunicação. Refiro-me, para citar apenas alguns, sem qualquer ordem específica, a Mário Vilela, a Joaquim Fonseca, à Fernanda Irene Fonseca, à Inês Duarte, à Ana Maria Brito, à Graça Pinto, à Armanda Costa, à Isabel Margarida Duarte, à Ana Cristina Macário Lopes, a Rui Vieira de Castro, a João Costa. Num artigo que escrevi (RODRIGUES, 2017), sistematizo estes e outros contributos relevantes para a questão formulada. A atividade metalinguística é inerente ao uso da língua, que tem como propriedade a possibilidade de se constituir objeto de si própria. A consciência linguística e o conhecimento explícito da língua são aprendizagens cruciais, não só para um falante informado e conhecedor, mas, sobretudo, um falante seguro e hábil na sua capacidade de adequar os seus textos/discursos aos diversos contextos comunicativos em que atua ao longo da vida. Quanto maior e mais desenvolvida estiver esta capacidade, maior será o impacto e a força dos seus textos/discursos naqueles com os quais interage verbalmente, em contextos formais ou informais. Usar a língua com clareza, correção e adequação, seja no modo oral, seja no modo escrito, tem um valor social elevado. O desenvolvimento desta competência não é possível sem o ensino e a aprendizagem da gramática, através de atividades metalinguísticas e de percursos de reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua. A competência metalinguística, a par de outras, fortalece a competência comunicativa, indispensável para o exercício pleno de cidadania, vinculado à linguagem.

P.: Quais são os principais desafios que os alunos enfrentam ao aprender gramática?

R.: A aprendizagem da gramática, em contexto escolar, constitui um desafio considerável para os alunos, dada a natureza conceptual e terminológica desta área do saber. Embora a maioria dos alunos das nossas escolas tenha o português como L1 e, por isso, um conhecimento intuitivo da língua, a passagem deste para um conhecimento explícito com recurso à metalinguagem constitui um processo longo, que se desenvolve até ao final da escolaridade obrigatória. E, pelo que apontam os resultados da avaliação externa de final de ciclo nos indicam, nem sempre é um conhecimento consolidado à saída da escolaridade obrigatória. A este desafio inerente à natureza do conhecimento gramatical em si mesmo, acresce um outro: o de aprender gramática através dos métodos desvitalizados de um ensino automatizado de ‘definição + exemplo + exercício de identificação e reconhecimento’, orientado exclusivamente para a memorização de metalinguagem e a classificação terminológica. Esta forma de ensinar é desmotivadora e não favorece uma disposição de abertura e curiosidade face à gramática. No curso de Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, a primeira atividade que os meus estudantes de Oficina de Gramática de Língua Portuguesa realizam comigo consiste em relatarem a sua experiência de aprendizagem da gramática nos ensinamentos básico e secundário num texto autobiográfico em que, entre outros tópicos, referem às sensações e às atitudes que têm na memória desses anos.

P.: Como é que aborda o ensino da gramática de forma eficaz nas suas aulas?

R.: Entre 2006 e 2016, lecionei Português na Escola Secundária de Vilela, em todos os níveis de ensino (desde o 5º ao 12º ano). O ensino e as aprendizagens gramaticais estavam presentes em todas as aulas, dado que em todas elas o texto era central, fosse oral ou escrito, fosse literário ou não literário, fosse em atividades de compreensão ou produção. A compreensão e a produção de textos/discursos partem sempre de atribuir um sentido para o que lemos, ouvimos, vemos ou de construir um sentido para que nos ouçam, leiam, compreendam. Seja na ótica da receção, seja da produção, esse sentido é sempre construído na linguagem e através da linguagem. É impossível não partir da reflexão sobre as palavras, as frases, os períodos constitutivos dessa malha textual/discursiva que são os enunciados através dos quais comunicamos. Nas minhas aulas, envolvia os alunos nesse jogo extraordinário que é usar os recursos da língua para a construção de sentidos em função da situação comunicativa e dos objetivos comunicativos associados a cada ato de fala, numa ligação entre os níveis micro (como a palavra, o tempo e aspecto verbais, o paralelismo sintático), meso (período, unidades temáticas, sequências textuais) e macro (texto/discurso, coesão, coerência, sentido, plano de texto, objetivo comunicativo ligado ao contexto comunicativo, género). Sem um ponto rigidamente fixado neste movimento analítico, havia um momento de aprofundamento metalinguístico numa sequência indutiva de laboratório gramatical que terminava com um regresso ao texto/discurso para reinvestimento do conhecimento explicitado (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, o que fosse dependendo dos casos) na procura do sentido. É sempre este

o problema ou situação problemática de que partem as minhas aulas e a que regresso no final de cada uma: que sentido tem este texto/discurso? Que sentido faz para os meus alunos o que se vai passar aqui na sala de aula? Que sentido têm ou poderão vir a ter para a vida (no futuro) ou para as vidas dos alunos (no presente) as aprendizagens que aqui (sala de aula) vão ser promovidas? No princípio e no fim, é sempre a procura do sentido que me guia. Em 2010, publiquei, com a Purificação Silvano, um artigo em que sistematizei este modo de trabalho, integrando três orientações metodológicas que determinaram o meu modo de trabalhar: a “pedagogia dos discursos”, de Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990), o “laboratório gramatical”, de Inês Duarte (1992) e o *Saber viver a linguagem*, de Graça Pinto (1990).

P.: Quais são os tópicos que são trabalhados mais frequentemente nas suas aulas?

R.: No Ensino Superior, trabalho com estudantes dos cursos de mestrado em ensino, que preparam professores de Português. As minhas aulas são sobre ensinar gramática. Aquilo para que os procuro sensibilizar – e, de resto, que eu seguia enquanto professora do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, na experiência a que me referi antes – é que um professor está entre os alunos ao serviço de cujo desenvolvimento se encontra num dado contexto escolar (com todas as suas características, temperamento, capacidades, ritmos, estádios desenvolvimentais, enquadramentos familiar, socioeconômico e cultural) e o currículo prescrito (documento orientador de referência, que o professor nunca pode perder de vista no seu trabalho, lido e assimilado em primeira mão e não mediado por materiais

didáticos). É ao professor que cabe interiorizar o currículo e imiscuí-lo nas suas práticas letivas de modo a aproximar os alunos do perfil desejado, socialmente aceite como orientador do desenvolvimento das crianças e jovens em contexto escolar. Deixando-se guiar por este princípio, um professor não impõe sempre tópicos frequentes. Os tópicos a trabalhar nas aulas são gerados a partir das necessidades dos alunos e dos seus estágios desenvolvimentais tendo por referência aquilo que programaticamente se validou como aprendizagem desejável para um determinado ano de escolaridade. Mas poderei dizer, sem receio de errar muito, que os tópicos mais frequentes estavam ao serviço da receção e produção textuais/discursivas, numa articulação constante sintaxe-semântica-pragmática. Dou alguns exemplos: para que servem as orações subordinadas adverbiais concessivas no dia-a-dia? Que efeitos de sentido obtemos quando usamos orações subordinadas adverbiais causais ou orações coordenadas conclusivas a ligar um argumento a uma ideia a defender: há diferenças? A repetição de palavras e estruturas é sempre sinal de um texto defeituoso ou há textos em que esse problema (repetição e redundância) está ao serviço de um objetivo comunicativo específico?

P.: Como é que a investigação da gramática tem evoluído ao longo dos anos?

R.: No plano nacional, podemos assumir que a investigação em ensino da gramática tem registrado uma evolução considerável num duplo sentido: numa perspectiva espacial, de fora para dentro da sala de aula; numa perspectiva metodológica, de reflexão ou enquadramento teórico para estudos empíricos.

Entre 1975 e 2000, há uma fase muito marcada por um debate mais especializado sobre o objeto e os objetivos da disciplina de Português, no âmbito do qual foram escritos muitos textos de reflexão e de orientação metodológica sobre o ensino da gramática, alguns dos quais baseados em pesquisas realizadas com recurso a inquéritos por questionário, por observação de aulas de professores dos ensinos básico e secundário, por análise crítica de documentos curriculares de referência para o ensino. Esta produção profícua foi, sobretudo, assumida por linguistas que incluíam na sua área de atuação inquietações pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento das competências linguística, metalinguística e comunicativa das crianças e jovens em contexto escolar. A produção textual obtida nesta fase foi crucial para fundamentar ações específicas de intervenção no terreno escolar (programas da disciplina de Português, materiais curriculares de suporte à operacionalização desses programas, planos de formação de professores de âmbito nacional e local, construção de materiais didáticos, entre outras) e de trabalho pedagógico com estudantes do ensino superior em cursos orientados para a formação de professores, âmbito em que ensino-aprendizagem-investigação estão fortemente interligados, já que a aprendizagem dos estudantes é construída através da realização de investigação orientada pelos docentes. A partir de 2000, intensifica-se a pesquisa centrada na sala de aula sobre processos de ensino-aprendizagem da gramática, conduzida por professores através de investigação-ação. Num estudo que tenho vindo a realizar com Purificação Silvano há algum tempo, com resultados provisórios comunicados num congresso do ARLE, com

Ana Costa, entre 1992 e 2022, só sobre o laboratório gramatical, foram contabilizados 145 estudos empíricos. Este movimento tem acompanhado também a evolução do próprio conceito de Didática. Esta área de conhecimento deixou o conceito primitivo de conjunto de técnicas ou métodos aconselhados aos professores (sentido da arte) para uma concepção atual de área de conhecimento relacionada com o ensino e a aprendizagem em sala de aula, um espaço em que professor, alunos e objeto de aprendizagem estão em inter-relação permanente.

P.: Quais são as tendências atuais, em termos de investigação, na área da gramática?

R.: Na área do ensino da gramática, há tendências atuais que têm sido objetos de estudos com resultados positivos no impacto desejado no desenvolvimento das competências linguística e metalinguística dos alunos. Numa comunicação que Ana Costa e eu apresentámos no congresso de homenagem a Inês Duarte, em janeiro de 2023, foram sistematizadas, no âmbito das abordagens vygotskianas, duas tendências: a primeira, de questionamento linguístico, integrava trabalhos como o laboratório gramatical (DUARTE, 1992; 1998; 2008), a aprendizagem da gramática pela descoberta (HUDSON, 1992), a abordagem ativa de descoberta (CHARTRAND, 1996), os inquéritos linguísticos (O'NEIL, 2010; HONDA; O'NEIL; PIPPIN, 2010) e a abordagem heurística (BOIVIN, 2018); a segunda, de natureza sociocultural incluía o modelo de ensino da gramática designado por Atividade Metalinguística, de Anna Camps e colegas (CAMPS; FONTICH, 2020; FONTICHE GARCÍA-FOLGADO, 2018), e o modelo da Compreensão Metalinguística, de Debra Myhill e seu grupo (MYHILLE

JONES, 2015; MYHILL et al., 2020). No âmbito das abordagens funcionalistas (HALLIDAY; HASAN, 1989), podem ser agregadas as «genre-based pedagogies», segundo as quais a reflexão sobre a estruturação e o funcionamento da língua se produz a partir do texto considerado na interação comunicativa (seja como atividade de compreensão, seja como produção textual/discursiva). A proposta de aula de L1 como Pedagogia dos Discursos (FONSECA; FONSECA, 1990 (1977); FONSECA, 1994, 2000; FONSECA, 1986, 1988-1889) é, em Portugal, pioneira neste âmbito. Atualmente, é possível agregar a esta tendência sistémico-funcionalista a proposta sociointeracionista de ensino de língua. Em Portugal, existem muitos investigadores que têm desenvolvido estudos sobre o ensino da gramática seguindo as tendências e propostas acima referidas, num conjunto muito considerável de trabalhos em didática da gramática. Vou apenas referir a um trabalho, pelo fato de procurar articular propostas que usualmente são apresentadas como distintas: trata-se da proposta de integração do laboratório gramatical na pedagogia dos discursos (SILVANO; RODRIGUES, 2010).

P.: A seu ver, qual a teoria linguística que melhor ajuda na compreensão da gramática?

R.: Há, a meu ver, vantagem em conhecer várias teorias linguísticas para que o fenômeno da linguagem seja compreendido a partir de diferentes perspectivas. Restringirmo-nos a uma única pode desvirtuar o objeto de conhecimento em si mesmo. Faz lembrar a lenda dos sete sábios cegos e do elefante. Como fundamento para o desenho de percursos pedagógico-didáticos produtivos para os alunos da escolaridade obrigatória, em meu entender,

não é possível dispensar o pensamento e a teoria de Vygotsky, nem as perspectivas da linguística sistêmico-funcional de Haliday e Hasan.

P.: Quais são as áreas mais desafiadoras, ou complexas, da gramática que os alunos enfrentam nas suas aulas?

R.: Num estudo realizado em 2008, no âmbito do projeto *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa* (IELP), a que estive ligada, da então Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, constituem desafios, por exemplo: o domínio lexical e semântico, comprometedores da compreensão de nexos de sentido mais complexos no plano da leitura; conhecimento metalinguístico na identificação e explicitação de sentido de tropos e figuras de retórica; extração de informações implícitas e inferências a partir de pistas linguísticas; mobilização de conhecimento gramatical para o processo de compreensão textual. Quando essa pergunta é feita aos professores de Português, a resposta mais comum inclui, sobretudo, duas áreas: classificação dos vários tipos de orações subordinadas; identificação e explicitação do sentido de tropos e figuras de retórica em texto literário.

P.: A seu ver, o uso de tecnologias e de comunicação digital influencia o modo como as pessoas compreendem a gramática?

R.: Tenho observado que a tecnologia digital permite que o método interrogativo, que está na base de muitos processos de aprendizagem, se revista de uma dimensão lúdica capaz de fixar a atenção e manter o interesse dos alunos na atividade. Vários estudos de investigação-ação centrados em sala de aula,

realizados por estudantes de pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito da formação inicial de professores de português, mostram como a gamificação e a utilização de ferramentas como Kahoot, Canvas, Quizizz ou similares conseguiram fazer com que os alunos persistissem na atividade gramatical até a sua conclusão. A investigação sobre didática em ambiente *e-learning* ocupa-se da promoção de práticas inovadoras, assentes numa perspectiva construtivista da aprendizagem, capazes de estimular nos alunos o desenvolvimento da competência metalinguística. Há vários exemplos de recursos educativos digitais produzidos por colegas que trabalham na área da didática da gramática no 1º ciclo do ensino básico. Os trabalhos sobre os resultados de aprendizagem obtidos pelo uso desses recursos são promissores. Mas, há ainda muito trabalho a fazer nesta área, dado que os materiais digitais mais comuns atualmente ainda são, sobretudo, suporte para práticas expositivas de ensino da gramática e para atividades de treino de conhecimento explícito.

P.: Quando e como é que surgiu o seu gosto pela Gramática?

R.: O meu gosto pela gramática começou com o fascínio que sempre senti pelas palavras e, logo a seguir, pela leitura. Lembro-me de, aos seis anos, ficar a observar palavras desconhecidas e de gostar de as dizer em voz alta muitas vezes para sentir o som, de procurar os seus significados, de as tentar usar para evitar esquecê-las. Também fazia listas de vocábulos novos que ia conhecendo à medida que lia, com os respectivos significados e frases em que eles poderiam aparecer. No 2º ciclo do ensino básico, esse gosto alargou-se à frase, à sintaxe. Na verdade, eu

não sabia que era sintaxe, mas adorava o que a professora de Português nos pedia para fazermos na maior parte da aula, em todas as aulas, as árvores. Gostava quando a professora nos ia experimentando a segurança e o domínio da competência de análise sintática desafiando-nos com frases progressivamente mais longas e, por vezes, complexas. Eram exercícios repetitivos, mas que me divertiam porque me faziam compreender a estrutura frásica e a combinação dos constituintes. Ainda nesta fase escolar, ter começado a aprender a língua francesa trouxe-me muitas possibilidades de comparar as duas línguas. Lembrome de estar a fazer trabalhos de casa de Francês pensando nas frases primeiro em português e depois em francês. No 10º ano, esse gosto tornou-se ainda mais forte com a disciplina de Latim. Estudei Latim durante cinco anos (desde o 10º ano ao 2º ano da Faculdade) e fui professora de Latim nos três primeiros anos de trabalho como professora. Estudar Latim sempre foi viciante para mim e ainda hoje gosto de voltar aos livros e cadernos que conservo. Envolver-me na leitura e análise de textos latinos, fazer as atividades de tradução e de retroversão, estudar a gramática latina reforçaram imensamente o estudo da gramática portuguesa e o interesse em compreender mais e melhor. A esta altura, era para mim muito claro que conseguia ler, escrever e falar em situações formais de uso da palavra cada vez melhor por causa do estudo gramatical, quer em Português, quer em Latim. Recordo-me de fazer muitas anotações à margem dos textos que analisávamos nas aulas de Português A, no curso de Humanidades, com indicações dos constituintes ou das funções sintáticas como “truque” para compreender uma frase longa.

Olhar para a matéria linguística dos textos/discursos sempre me ajudou a compreender as ideias neles expressas.

P.: Em seu entender, que papel é que este “Domínio” assume na Escola e na Sociedade nacional e internacional?

R.: Parece-me consensual que o domínio da gramática, no conjunto das aprendizagens essenciais de Português, é crucial para a educação literária e linguística das crianças e dos jovens. Conhecer e dominar a língua é “uma ‘forma de vida’, ou seja, realizar o conhecimento de si mesmo, dos outros e das ‘coisas’, dominar o sistema de normas, de valores e de crenças vivos na comunidade, integrar-se e intervir ativamente na dinâmica das relações interindividuais” (FONSECA, 1992, p. 235). Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca, a propósito, relembram que

Ensinar a usar uma arma como é a linguagem (ensinar a usá-la e a defender-se dela) é sem sombra de dúvida a melhor forma de preparação para a vida em comunidade, num momento em que cada vez mais temos consciência de que vivemos numa sociedade em que essa é a arma vital, a forma mais subtil de domínio, em que vivemos metralhados de linguagens, manipulados por linguagens, em que a possibilidade de intervenção cada vez mais passa pela capacidade de usar a linguagem com eficiência. (FONSECA; FONSECA, 1990, pp. 149-150).

P.: Dentro deste “Domínio”, houve ou há alguma área que lhe suscite um interesse particular, em termos de investigação? Qual é e porquê?

R: No ensino da gramática, interesse-me particularmente por atividades metalinguísticas de produção e explicitação de conhecimento e de atividades de mobilização de conhecimento

gramatical para outras competências, em particular para leitura e para escrita. São-me especialmente caras as atividades de mobilização de recursos de língua para a compreensão e escrita de textos/discursos de diferentes géneros de natureza argumentativa. Escrevi em 2020 um texto que exemplifica a área que mais interesse me suscita no ensino e aprendizagem: “A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático” (RODRIGUES, 2020) propõe percurso de didáticos em que gramática e texto são trabalhados de modo articulado. Esses percursos didáticos foram realizados em muitas das minhas aulas com turmas de alunos do 3º ciclo do ensino básico, quando trabalhei como professora de Português, nas escolas de Baltar e de Vilela (concelho de Paredes). A razão pode ser encontrada no facto de considerar a argumentação uma capacidade fundamental na interação comunicativa. Na conceção interacional e dialógica do uso da língua, que adoto, a argumentação é o principal jogo de linguagem, presente em quase todas as atividades humanas. É, por isso, fundamental que a educação linguística das crianças e jovens passe pelo desenvolvimento constante dessa capacidade, no modo oral e no modo escrito.

P.: Tem alguma sugestão que possa contribuir para melhorar os resultados obtidos a nível nacional, no que respeita à gramática?

R.: É necessário continuar a investir na didática do Português, em geral, e na didática da gramática, em particular. Não se justifica que a aprendizagem da gramática continue refém de um método exclusivo de ensino assente na sequência definição + exemplificação + aplicação, orientada para a memorização

de termos metalinguísticos, muitas vezes sem a compreensão conceptual sequer. Apesar do aumento muito significativo de investigação educacional relacionada com métodos indutivos de ensino e aprendizagem gramatical, dos planos de formação de várias entidades, entre as quais a Associação de Professores de Português, e da criação de recursos didáticos (impressos ou virtuais), a sala de aula ainda parece pouco permeável a uma abordagem desta natureza. Há, por isso, necessidade de encontrar forma de modificar as abordagens de ensino da gramática propostas nos manuais escolares, de intensificar a formação de professores (a interrupção do Plano Nacional de Ensino do Português trouxe um recuo significativo neste domínio) e de aumentar a produção de recursos didáticos com propostas de percursos indutivos de ensino da gramática.

REFERÊNCIAS

- BOIVIN, M.-C. *A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions*. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1- Educational Studies in Language and Literature, n. 18, p. 1-48, 2018.
- CAMPS, A.; FONTICH, X. (Eds.). *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*, 2020.
- CHARTRAND, Suzanne-G. Apprendre Grammaire par la Démarche Active de Découverte. In: CHARTRAND, Suzanne-G. (Dir.). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques, p. 197-225, 1996.
- DUARTE, I. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In: DELGADO-MARTINS et al. *Para a Didáctica do Português*. Seis Estudos de Linguística. Colibri, p. 165-177, 1992.
- DUARTE, I. Algumas boas razões para ensinar gramática. In: *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas. Areal, p. 110-123, 1998.

- DUARTE, I. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, 2008.
- FONSECA, F. I.; FONSECA, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Almedina. 1.ed., 1977.
- FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao Português*. Porto Editora, 1994.
- FONSECA, F. I. Da linguística ao ensino do Português. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua portuguesa: teoria e método*. IP-PUC-SP/EDUC, p. 11-28, 2000.
- FONSECA, J. A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. *Palavras*, n. 9. Associação de Professores de Português, p. 11-14, 1986.
- FONSECA, J. *Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos*. Diacrítica. Universidade do Minho, p. 63-70, 1988-1989.
- FONSECA, J. (1992). Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. In: *Linguística e texto/discurso. Teoria, descrição, aplicação*. ICALP, p. 227-234, 1992.
- FONTICH, X.; GARCÍA-FOLGADO, M. J. *Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity*. Contribution to a special issue. Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, n. 18, p. 1-39, 2018.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HONDA, M.; O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In: K. Denham & A. Lobeck (Eds.). *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge University Press, p. 175-188, 2010.
- HONDA, M. *Linguistic Inquiry in the Science Classroom: "It is Science, but it's Not Like a Science Problem in a Book"*. MIT Occasional Papers in Linguistics 6. MITWPL, 1994.
- HUDSON, R. *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Blackwell, 1992.

MYHILL, D.; JONES, S. *Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/ Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura*. Culture and Education, p. 839-867, 2015.

MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. *Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing*. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, p. 1-19, 2020.

O' NEIL, W. Bringing linguistics into the school curriculum: not one less. In: DENHAM, K.; LOBECK A. (Eds.). *Linguistics at school*. Language Awareness in Primary and Secondary Education. Cambridge University Press, 2010.

SILVANO, P.; RODRIGUES, S. V. A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: BRITO, Ana Maria (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações – atas do colóquio*. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, p. 275-286, 2010.

RODRIGUES, S. V. O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In: Conselho Nacional de Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*, v. I, p. 247-291, 2017.

RODRIGUES, S. V. A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. In: AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; GUEDES PINTO, M. *Argumentação e discurso: fronteiras e desafios*. São Paulo: FFLCH/USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, p. 295-321, 2020.

RODRIGUES, S. V.; DUARTE, R. *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

RODRIGUES, S. V.; SILVANO, P. Aprender a ensinar gramática: um modelo para o desenvolvimento de conhecimento profissional de futuros professores. In: COSTA, M. J. et al. (Orgs.). *Livro de atas CNaPPES*. 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho, pp. 149-154, 2019a.

RODRIGUES, S. V.; SILVANO, P. Aprender a ensinar gramática com abordagens inovadoras: uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, “Epistemologia, Ensino e Inovação”, n. 55. CIEI/Edições Afrontamento, p. 89-109, 2019b.