

Susana das Neves Ferreira Soares

# Ensino do Discurso Direto e do Discurso Indireto em Espanhol/LE

Relatório de Estágio em Ensino de Português e de Línguas Clássicas ou de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Português/Espanhol), orientada pelo Doutor António Apolinário Caetano Silva Lourenço, apresentada ao Departamento de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## Faculdade de Letras

Ensino do Discurso Direto e do Discurso Indireto  
em Espanhol/LE

## Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b>Ensino do Discurso Direto e do Discurso Indireto em Espanhol/LE</b>
<b>Autor</b>	<b>Susana das Neves Ferreira Soares</b>
<b>Orientador</b>	<b>Professor Doutor António Apolinário Lourenço</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Isabel Maria Poço Lopes</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria Luísa Aznar Juan</b> <b>2. Doutor António Apolinário Caetano Silva Lourenço</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo Ensino de Português e de Línguas Clássicas ou de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Português/Espanhol)</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade</b>	<b>Ensino de Português e Espanhol</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>17 de outubro de 2013</b>
<b>Classificação</b>	<b>19 valores</b>



*«Non scholae, sed vitae discimus»*

Sêneca

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b>	5
<b>PARTE I: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA</b>	7
<b>1. Contexto socioeducativo</b>	8
<b>1.1. Meio socioeconómico, geográfico e cultural</b>	8
<b>1.2. O contexto sociocultural e educativo do agrupamento</b>	9
<b>1.3. O Espanhol na escola: turmas, docentes e atividades</b>	13
<b>1.4. A turma da prática pedagógica supervisionada</b>	14
<b>1.4.1. Caracterização psicossocial</b>	14
<b>2. Reflexão crítica</b>	17
<b>Parte II: O ENSINO DO DISCURSO DIRETO E DO DISCURSO INDIRETO EM ESPANHOL/LE</b>	20
<b>Introdução</b>	20
<b>1. O objeto de estudo – discurso direto e discurso indireto</b>	22
<b>1.1. Seleção de uma perspetiva teórica</b>	22
<b>1.2. Definição de discurso direto e discurso indireto</b>	24
<b>1.3. Características formais</b>	26
<b>1.3.1. Os verbos introdutores do discurso</b>	27
<b>1.3.2. A estrutura sintática do discurso indireto</b>	28
<b>1.3.3. As formas verbais</b>	31
<b>1.3.3.1. As transformações na passagem do discurso direto para o discurso indireto</b>	31
<b>1.3.3.2. Justificação das transformações</b>	32
<b>1.3.4. Os deícticos</b>	34
<b>1.3.4.1. Definição do conceito de <i>deixis</i> e suas realizações linguísticas</b>	34
<b>1.3.5. Propostas de sistematização</b>	38
<b>1.4. O valor comunicativo do discurso reproduzido</b>	41
<b>1.4.1. Entre o dito e o comunicado</b>	42
<b>2. Os documentos orientadores do trabalho pedagógico-didático</b>	45
<b>3. O discurso direto e o discurso indireto no programa de Espanhol</b>	50
<b>4. Proposta de didatização do ensino do discurso direto e do discurso indireto no nível B1</b>	51
<b>4.1. Avaliação da (in)eficácia das estratégias implementadas</b>	73
<b>CONCLUSÃO</b>	75
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	77
<b>ANEXOS</b>	81

## INTRODUÇÃO

Neste relatório de estágio apresenta-se o desenvolvimento da prática pedagógica da área de Espanhol realizada durante o ano letivo de 2012/2013 na Escola Básica 2, 3 Marquês de Pombal, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal, em Pombal.

A propósito do que é e do que deve ser ensinar, Paulo Freire (1996) chama a atenção para a relevância da estrutura sintática que o verbo *ensinar* implica: trata-se de um verbo que exige um sujeito, um complemento direto e um complemento indireto, ou seja, para *ensinar* é necessário que exista alguém (no caso um professor) que ensina algo a alguém (no caso vários alunos). E em que consiste essa relevância? Precisamente na obrigatoriedade de considerar a interdependência e a necessidade de uma relação harmoniosa entre os três elementos implicados pelo verbo: o professor, aquilo que se ensina e os alunos, que são aqui o complemento indireto de *ensinar* mas, cumulativamente, o sujeito do verbo *aprender*, dado que só quando os alunos aprendem é que o professor conseguiu ensinar.

Foi à luz deste conceito que desenvolvi a minha prática pedagógica e, concomitantemente, será com base nele que construirei o presente relatório.

Um aluno aprende apenas parte daquilo que ensinamos, pois é, antes de mais, um cidadão em formação, que se constrói e vai sendo construído pelos diversos fatores que o rodeiam. Deste modo, «Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem» (Freire, 1997: 53). Assim, e tendo em consideração a adequação da prática pedagógica à realidade em que esta se desenvolve, na primeira parte enquadra-se a prática pedagógica no meio socioeducativo em que se insere a escola onde se desenvolveu a prática pedagógica objeto do presente relatório, para depois se apresentar uma reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano de estágio.

Paralelamente, se é verdade que um aluno aprende apenas parte daquilo que ensinamos, não é menos verdade que um professor ensina apenas parte daquilo que sabe, pois deve constituir-se, simultaneamente, como acervo de saberes científicos e seletor da boa medida do que é pertinente transmitir em função das capacidades, dos interesses e das necessidades específicas de cada aluno e de cada grupo-turma.

Deste modo, na segunda parte aborda-se o tema monográfico – o ensino do discurso direto e do discurso indireto em Espanhol/LE – sob distintas perspectivas – a da teoria, a dos programas de ensino e a da minha própria prática letiva. Assim, depois de justificar

brevemente a pertinência do tema selecionado, começo por fazer um enquadramento teórico do tema e de como entendo dever ser trabalhado no âmbito do ensino do Espanhol/LE. Apresento depois os principais documentos orientadores da prática pedagógica (programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR)), bem como os descritores do nível de proficiência correspondentes ao nono ano de escolaridade (o ano de escolaridade dos alunos com que trabalhei no âmbito da minha prática pedagógica).

Seguidamente apresento a minha proposta de didatização do ensino do discurso direto e do discurso indireto a alunos do nível B1 e, por fim, avalio o grau de eficácia das estratégias implementadas partindo da avaliação feita por mim e pelos alunos no final do trabalho desenvolvido.

## PARTE I: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

O presente relatório final de estágio foi realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo aquele decorrido na Escola Básica 2, 3 Marquês de Pombal, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal, em Pombal.

Como se refere na introdução, um aluno é também o fruto do meio em que está inserido. Assim, é imprescindível o conhecimento do contexto socioeducativo, quer em termos socioeconómicos, geográficos e culturais do concelho em que os alunos vivem, quer em termos do contexto sociocultural e educativo do agrupamento em geral e da escola que os alunos frequentam em particular.

Depois de uma apresentação dos vetores fundamentais que enquadram os contextos de crescimento e aprendizagem, é feita a caracterização da turma onde se desenvolveu a prática pedagógica, pois cada aluno tem o seu próprio contexto de aprendizagem, as suas dificuldades, expectativas e motivações pessoais, mas é o conjunto destas variáveis individuais e a forma como se relacionam num todo que orienta o docente na sua prática pedagógica.

Por fim, é apresentada uma reflexão crítica com o principal objetivo de analisar sob diferentes perspetivas a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, nomeadamente nos domínios do ser, do saber e do fazer.

Na elaboração da primeira parte do presente relatório houve alguma dificuldade em obter os dados necessários para a caracterização do contexto sociocultural e educativo da escola, uma vez que o último Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) reporta ao triénio 2007-2010. Assim, foi necessário solicitar informações mais atualizadas junto da direção e dos serviços administrativos do agrupamento, que por vezes apresentavam diferenças em relação aos documentos existentes, mas que frequentemente mantinham a validade dos dados aí apresentados, o que justifica o recurso a tal fonte. Assim, para além do PEA para o triénio 2007-2010, serviram de fundamentação para esta primeira parte do relatório a página *web* do Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal<sup>1</sup>, a página *web* da Escola Secundária de Pombal<sup>2</sup>, a página *web* da Câmara Municipal de Pombal<sup>3</sup>, o Plano de Atividades do

---

<sup>1</sup> <http://www.ampombal.net/main.asp> (consultado em 28/03/13)

<sup>2</sup> <http://www.espombal.edu.pt/> (consultado em 28/03/13)

Agrupamento (PAA) para o ano letivo 2012/2013<sup>4</sup>, o Projeto Curricular de Turma a que estavam afetos 24 dos 26 alunos da turma no ano letivo transato e os inquéritos elaborados pelas professoras deste núcleo de estágio e que constituem os anexos I e II do presente relatório.

### **1. Contexto socioeducativo**

A prática pedagógica supervisionada teve início a 18 de setembro de 2012 na Escola Básica 2, 3 Marquês de Pombal, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal, situada na cidade de Pombal. Porque a escola e os alunos não estão assepticamente isolados do mundo exterior à sala de aula, e porque cada aluno traz consigo, irremediavelmente, um conjunto de condicionantes da sua forma de ser, de estar e de aprender que influem, direta ou indiretamente, no processo de ensino aprendizagem, antes de iniciar o trabalho com os alunos, há que conhecer, tão completamente quanto possível, o contexto socioeducativo no qual se desenvolveu a prática pedagógica. Para tal, no apartado 1.1. expõe-se a informação relacionada com o meio socioeconómico, geográfico e cultural da prática pedagógica. No apartado 1.2. são apresentadas as características socioculturais e educativas que definem o agrupamento e no apartado 1.3. é apresentada a situação atual do ensino do Espanhol na escola, referindo as turmas, as docentes e as atividades específicas deste grupo disciplinar. Por fim, no apartado 1.4. é feita a caracterização da turma na qual foi desenvolvida a prática pedagógica em avaliação no presente relatório.

#### **1.1. Meio socioeconómico, geográfico e cultural**

De acordo com a página *web* da Câmara Municipal de Pombal, o concelho de Pombal está localizado no centro litoral português e possui uma área geográfica de 626.23 Km<sup>2</sup>, fazendo fronteira com os concelhos de Ansião, Alvaiázere, Ourém, Leiria, Soure e Figueira da Foz, e estende-se a Oeste até ao Oceano Atlântico.

Segundo os Censos de 2011, e como consta do documento da Assembleia Municipal relativo à Reforma da Administração Local do distrito de Leiria<sup>5</sup>, o concelho apresenta uma população efetiva de aproximadamente 55 mil de habitantes é composto por 17 freguesias, que a seguir se apresentam por ordem decrescente de densidade populacional: Pombal,

---

<sup>3</sup> <http://www.cm-pombal.pt/> (consultado em 28/03/13)

<sup>4</sup> [https://dl.dropbox.com/u/706445/PAA\\_versao1.pdf](https://dl.dropbox.com/u/706445/PAA_versao1.pdf) (consultado em 28/03/13)

<sup>5</sup> [http://www.cm-pombal.pt/seu\\_municipio/assembleia/doc\\_assembleia/ral\\_leiria.pdf](http://www.cm-pombal.pt/seu_municipio/assembleia/doc_assembleia/ral_leiria.pdf) (consultado em 28/03/13)



Louriçal, Carriço, Almagreira, Abiúl, Guia, Vermoil, Santiago de Litém, Pelariga, Redinha, Ilha, Mata Mourisca, Meirinhas, Albergaria dos Doze, Vila Cã, Carnide e São Simão de Litém. Segundo o mesmo documento, o concelho é composto por freguesias de área predominantemente rural, destacando-se pelas características predominantemente urbanas as freguesias de Louriçal e de Pombal (sede de concelho).

Segundo os dados apresentados na página *web* do agrupamento, este engloba 28 escolas (13 jardins de infância, 14 escolas de 1º CEB e uma escola básica de 2º e 3º CEB), sendo esta última a sede do agrupamento.

Relativamente à atividade económica do concelho, de acordo com a página *web* da Câmara Municipal de Pombal, aquela é diversificada, centrando-se nalguma indústria, sobretudo devido à criação do Parque Industrial Manuel da Mota e de algumas zonas industriais nas freguesias, o que por sua vez levou a uma expansão das atividades comerciais, distribuição e serviços, tanto na cidade de Pombal como em algumas aglomerações de pequena dimensão que se reforçaram. O emprego é dominado pelos sectores secundários e terciário, seguindo-se o sector agrícola.

No PEA do triénio 2007-2010, no meio escolar eram identificados problemas socioeconómicos preocupantes, destacando-se os elevados índices de alcoolismo em ambos os géneros e a coincidência das carências económicas dos agregados familiares com o baixo nível cultural dos mesmos (PEA 2007-2010: 5).

## **1.2. O contexto sociocultural e educativo do agrupamento**

De acordo com a página *web* do Agrupamento Marquês de Pombal, a escola sede, sita à Rua dos Bombeiros Voluntários, em Pombal, foi criada pela Portaria n.º 790/86, de 31 de dezembro, com o nome de Escola Preparatória N.º 2 de Pombal e começou a funcionar no ano letivo de 1986/87.

Devido ao aumento da população escolar, no ano letivo de 1992/1993 foi implementado o 7º ano de escolaridade, tendo ocorrido, nesse mesmo ano, a alteração do nome da escola para Escola Preparatória Marquês de Pombal, ao abrigo do Despacho n.º 170/SERE/92. Posteriormente, a Portaria n.º 419/96 de 28 de agosto extinguiu aquele estabelecimento de ensino e criou a Escola dos 2º e 3º Ciclos Marquês de Pombal. Finalmente, com o Despacho n.º 13 313/2003 (2.ª série) de 13 de julho, a escola foi redimensionada, mantendo, contudo, o mesmo nome, mas assumindo o estatuto de escola sede do Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal.

No presente ano letivo, de acordo com os dados fornecidos pelos serviços administrativos da escola sede, 459 crianças frequentam os jardins-de-infância, 954 alunos frequentam o 1º CEB, 345 frequentam o 2º CEB e 407 frequentam o 3º CEB, perfazendo um total de 2165 alunos no agrupamento.

O agrupamento tem no seu organigrama, e de acordo com o Regulamento Interno, disponível na respetiva página *web*, os órgãos de gestão previstos no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e as estruturas pedagógicas de gestão intermédia seguintes: Conselho Geral; Conselho Pedagógico; Diretor, coadjuvado por uma subdiretora e três adjuntas e Coordenadores de Escola.

Relativamente às instalações, e seguindo as informações constantes do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA 2007-2010: 6, 7), no que concerne ao 1.º CEB e aos jardins-de-infância, a maioria encontra-se bem dotada de meios materiais e as condições físicas das salas são adequadas apesar de o encerramento de escolas do 1.º CEB não se ter traduzido na consequente melhoria da rede escolar consubstanciada na construção de polos educativos propícios ao desenvolvimento ideal da atividade educativa e socioeducativa.

Segundo o mesmo documento, os jardins-de-infância e as salas do 1.º CEB encontram-se equipados com computador ligado a internet e impressora. Os primeiros possuem ainda parques infantis, televisão, rádio gravador e máquina fotográfica.

No que diz respeito à escola sede, tem quatro blocos de salas de aula (num total de 18), um pavilhão desportivo com ginásio e um bloco de serviços, onde se localizam o bufete, o refeitório, a papelaria, o centro de ocupação juvenil (que dispõe de computadores e jogos, material desportivo para ser requisitado e onde os alunos podem desenvolver atividades de expressão plástica), a sala de alunos e a sala da rádio.

Todas as salas de aula estão equipadas com projetor e com computador ligado à internet.

A biblioteca está integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, e o centro de recursos está equipado com jornais, revistas, livros, filmes, computadores, impressora, *scanner*, televisão, DVD, leitor de CD's, entre outros;

A escola sede possui, ainda, espaços de trabalho para os docentes; uma sala dos serviços de psicologia e orientação vocacional; duas salas da Direção; uma sala de funcionários; uma sala dos serviços; reprografia; bar; refeitório; papelaria e portaria. À exceção do primeiro espaço, todos os outros estão organizados num sistema de cartão eletrónico.

Todo o espaço escolar está abrangido pelo sistema *wireless*, permitindo o acesso à internet em qualquer lugar do recinto escolar.

Segundo informação recolhida junto da Direção, os dados relativos à caracterização dos alunos do agrupamento não sofreram alterações significativas desde o último projeto educativo, pelo que se tomam os dados desse documento como referência para a caracterização que aqui é apresentada. Assim, não se reconhece uma relação direta com o nível económico das famílias, mas sim com o nível social, em particular os «discentes vindos do estrangeiro, oriundos de famílias disfuncionais, de etnia cigana, e de progenitores que revelam alguma instabilidade são aqueles que apresentam um percurso escolar algo irregular. Os alunos dos 3 últimos grupos revelam, ainda, problemas específicos relativos à assiduidade e pontualidade.» (PEA 2007-2010: 9)

Segundo os dados fornecidos pelos serviços administrativos, dos 407 alunos que no presente ano letivo frequentam a escola sede, mais de cinquenta por cento beneficia da Ação Social Escolar devido às carências socioeconómicas do seu agregado familiar (124 no escalão A e 152 no escalão B). Na escola sede há dez alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (de acordo com o definido no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro).

Quanto ao corpo docente do agrupamento, este é estável, sendo constituído por 163 docentes do quadro e apenas 28 docentes contratados. Todos possuem habilitação profissional.

Tal como é descrito no Projeto Educativo do Agrupamento, (PEA 2007-2010: 12), o Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal vem estabelecendo relações com o meio envolvente. Assim, a autarquia está representada na Assembleia do Agrupamento e desenvolve e organiza as Férias Ativas durante a interrupção letiva da Páscoa, proporcionando aos alunos do concelho atividades lúdicas no espaço da escola sede, garantindo a vigilância e as refeições dos mesmos. A autarquia tem também colaborado em diversas iniciativas, como a apresentação ao público do *Parlamento dos Jovens* ou a campanha “Educar em Solidariedade”, assim como está representada na festa de Natal e em diversas conferências e apoia o agrupamento cedendo materiais, espaços e transportes, nomeadamente para atividades comemorativas que envolvam toda a comunidade escolar.

Para além da autarquia, também outras instituições locais trabalham em parceria com o Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal, permitindo a realização de projetos, desenvolvendo atividades desportivas para alunos com necessidades especiais, garantindo o transporte desses mesmos alunos, ou apoiando financeiramente diversas atividades.

Por seu turno, o agrupamento apoia atividades no âmbito da Escola Segura, participa nos simulacros, disponibiliza espaços para a prática desportiva, promove e dinamiza sessões de

esclarecimento para alunos e ações de sensibilização para pais e encarregados de educação. É também fundamental o papel desempenhado pelo agrupamento na referenciação de alunos à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e posterior acompanhamento dos mesmos. O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família conta com a colaboração do Instituto de Apoio à Criança.

Tendo assento no Conselho Pedagógico e na Assembleia do Agrupamento, a Associação de Pais e Encarregados de Educação constitui-se também como elemento importante e participativo na vida do agrupamento, disponibilizando informação ao público através do portal e da plataforma *Moodle* do mesmo. Juntamente com os órgãos de gestão organiza palestras e conferências sobre diversas temáticas associadas à juventude, sendo muito positiva a participação de pais e encarregados de educação.

Na introdução do Projeto Curricular do Agrupamento estão claramente definidos os princípios orientadores do seu Projeto Educativo: Inovação, Qualidade e Exigência (PCA: 1). Nesse sentido, tal como foi explicitado pela Direção, o agrupamento definiu como objetivos centrais a formalização de planos de melhoria e a padronização da avaliação interna; a melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar; a uniformização dos planos de emergência e a implementação das medidas do plano tecnológico.

Para concretizar estes objetivos, o agrupamento tem vindo a adotar as estratégias propostas no PEA do triénio 2007-2010, nomeadamente a uniformização e utilização de suportes informáticos de trabalho para o registo contínuo e atualizado dos diversos elementos de avaliação e informação de cada aluno; o incentivo do uso da plataforma *moodle* e dos diversos recursos tecnológicos de comunicação para um acesso mais fácil, cómodo e atempado à informação; o incentivo ao trabalho colaborativo entre docentes, quer no domínio pedagógico-didático, quer no domínio científico, quer no domínio da avaliação; a partilha e comunicação frequente e atempada, entre docentes, diretor de turma e encarregado de educação, de informações referentes aos alunos e ao processo educativo; a coordenação dos diversos documentos estruturantes do agrupamento e orientadores do trabalho a desenvolver; o fortalecimento da articulação escola/família, reforçando a importância do papel dos encarregados de educação na construção do processo educativo; a prevenção do insucesso e do abandono escolar em articulação com outras entidades; a atribuição de horas para apoios e tutorias para alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas comportamentais; a redução do insucesso nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, tanto na avaliação interna como na externa; a promoção dos hábitos de leitura, de desporto e de vida

saudável; a redução anual em dez por cento das situações de indisciplina, através do reforço da vigilância (PEA 2007-2010: 15-30).

Foi também no intuito da concretização do lema do projeto educativo que o agrupamento definiu como meta principal do Plano Plurianual de Atividades (PPA) para o presente ano letivo o desenvolvimento da literacia financeira, que «pressupõe conhecimentos financeiros e a adoção de comportamentos adequados, contribuindo para o bem estar da população e a estabilidade do sistema financeiro» (PPA 2012-2013: 5), através da operacionalização das competências adquiridas no âmbito da literacia da informação, «entendida como o conjunto de competências de aprendizagem e pensamento crítico necessárias para aceder, avaliar e usar a informação de forma eficiente» (PPA 2012-2013: 5).

Para tal, o agrupamento definiu como aglutinadores os seguintes projetos: Parlamento dos Jovens; Eco-Escolas; Prosepe; aLer+/Plano Nacional de Leitura; “Todos Contam” – Plano Nacional de Formação Financeira; Programa de Educação para a Saúde. Além destes projetos, o agrupamento fomenta ainda a dinamização do Desporto Escolar e de diversos clubes, nomeadamente de Xadrez, da Floresta, das Línguas, da Música, de Teatro e o Projet’ARTE.

Por reconhecer a importância da diversidade da oferta formativa, o agrupamento dispõe, para além das turmas de ensino regular, quatro turmas de ensino articulado da Música (uma no 5º ano, uma no 6º ano e duas no 7º ano) e de um Curso de Educação e Formação de Jovens, tipo 2, nível 2, de Informática, tal como foi confirmado junto dos serviços administrativos.

### **1.3. O Espanhol na escola: turmas, docentes e atividades**

A disciplina de Espanhol consta da oferta formativa da EB 2, 3 Marquês de Pombal desde o ano letivo de 2001/2002, tendo vindo a aumentar significativamente o número de alunos que escolhem o espanhol como língua estrangeira.

No presente ano letivo existiram dezasseis turmas com o Espanhol como língua estrangeira, organizadas da seguinte forma: três grupos (sétimo A e B; oitavo A e F; nono A e D) lecionados pela professora contratada Maria João Coelho, e seis grupos (sétimo C e D; sétimo E; oitavo B e D; oitavo C e E; nono B e E; nono C) lecionados pela professora orientadora de escola Carla Sofia Oliveira da Silva, docente do Quadro do Agrupamento Marquês de Pombal.

Ao longo do ano letivo foram várias as atividades desenvolvidas no âmbito do Plano Anual de Atividades em que o espanhol esteve presente. No dia 12 de outubro celebrou-se o *Día de la Hispanidad*, com a projeção de diapositivos e a criação, pelos alunos, de cartazes

comemorativos da data, posteriormente afixados na sala dos alunos; na semana de 10 a 14 de dezembro os alunos elaboraram os seus postais de Natal, assistiram à projeção um pequeno documento em *powerpoint* que apresentava as principais tradições natalícias espanholas e ouviram alguns dos cânticos natalícios mais populares em Espanha; no dia 8 de janeiro comemorou-se o *Día de Reyes*, com a representação, por alunos, da *Cabalgata* dos Reis Magos ao som de *villancicos*, durante o primeiro intervalo da manhã. Em sala de aula os alunos viram um vídeo da *Cabalgata* de Madrid e escreveram cartas aos Reis Magos; entre os dias 10 e 12 de fevereiro foi realizada uma viagem a Espanha – a Madrid, ao Escorial e a Toledo – na qual participaram 30 alunos; no dia 14 de fevereiro foi celebrado o dia dos afetos, com a elaboração e exposição de cartões alusivos ao tema e anúncios para completar a frase “*Busco a un (a) chico (a) que...*”; dia 23 de abril foi comemorado o Día de Cervantes e Dia Mundial do Livro através da distribuição, pela comunidade escolar, de marcadores de livros com frases de autores e obras célebres do mundo hispânico; durante a semana da Europa (de 6 a 10 de maio) foi realizado o concurso de *Piñatas*. Ao longo do ano foi realizada a atividade *Miscelánea Hispánica*, que consistiu em exposições sobre diversos temas centrais da cultura hispânica – a família real espanhola (dezembro); os pintores (fevereiro); os escritores galardoados com o Nobel da Literatura (abril) e os atletas (maio).

#### **1.4. A turma da prática pedagógica supervisionada**

##### **1.4.1. Caracterização psicossocial**

Como preconiza o programa de Espanhol, a planificação do trabalho a desenvolver pelo docente deve centrar o currículo no aluno, o que implica «adequar a programação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades» (Ministério da Educação, 1997: 29). Neste sentido, o primeiro passo a dar foi evidente: conhecer os alunos com quem iria trabalhar, perceber qual o contexto em que se inseriam, quais as suas expectativas e qual a relação que tinham com a escola e com a disciplina de Espanhol. Para tal, solicitei o preenchimento de dois inquéritos (anexos I e II), a partir dos quais pude obter os dados que em seguida apresento.

A turma C do nono ano é constituída por 26 alunos, 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, o que revela o equilíbrio quanto à distribuição por género. Uma aluna apresenta necessidades educativas de carácter permanente, pelo que beneficia das alíneas a), b) e d) do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, respetivamente apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

Todos os alunos da turma frequentaram a mesma escola no ano letivo anterior e apenas dois não integravam a mesma turma, por terem reprovado. Apesar de haver quatro alunos que apresentam retenções ao longo do seu percurso escolar, não há qualquer aluno fora da escolaridade obrigatória. Dois alunos são de naturalidade suíça, tendo os restantes nascido em Portugal.

Quanto à composição do agregado familiar, apenas dois alunos que vivem em agregado monoparental, sendo que os restantes estão inseridos num agregado biparental. Vinte e um alunos têm como encarregado de educação a mãe, sendo que há quatro alunos cujo encarregado de educação é o pai e um em que é o irmão que assume esse papel. A maioria dos alunos (vinte e dois) tem irmãos, sendo que destes dezanove têm um irmão e três têm dois irmãos. Quando há irmãos mais velhos, muitos são estudantes universitários ou já trabalham. Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que apenas uma minoria dos pais (três) e mães (cinco) apresentam habilitações ao nível superior, enquanto que os irmãos mais velhos dos alunos completaram todos o ensino secundário, havendo inclusivamente seis casos de habilitações superiores.

Quanto às profissões dos pais dos alunos, são sobretudo dos setores secundário e terciário, e de acordo com as informações recolhidas, na maioria dos casos são profissionalmente ativos.

Quanto aos hábitos de estudo, apenas quatro alunos dizem estudar diariamente, e os restantes afirmam estudar habitualmente. O local de estudo é quase exclusivamente em casa, havendo apenas um aluno que diz estudar também na escola. Dezassete alunos estudam sozinhos, sendo que os nove restantes contam com a ajuda dos pais, de irmãos ou de outros familiares. Apesar de apenas cinco alunos admitirem ter dificuldades na aprendizagem, catorze (mais de metade da turma) confessam que não gostam de estudar.

No ano letivo anterior apenas seis alunos tiveram apoio ao estudo e este ano são sete os alunos que usufruem desta medida.

Vários alunos da turma (vinte e sete por cento) apontam o Espanhol como uma das disciplinas em que sentem maior facilidade, e nenhum inclui a disciplina no conjunto daquelas em que sentem dificuldades.

De acordo com os inquéritos preenchidos pelos alunos da turma, as dificuldades que sentem devem-se sobretudo à falta de atenção nas aulas, à falta de hábitos de estudo, ao desinteresse pelas disciplinas e só depois à dificuldade de compreensão dos conteúdos, à falta de tempo para estudar ou à indisciplina na sala de aula.

Relativamente às expectativas académicas dos alunos, a maioria (dezanove) pretende estudar até ao 12.º ano e prosseguir estudos no ensino superior e apenas um aluno espera estudar até ao 12.º ano num curso profissional. Os restantes seis ainda não sabem.

Quanto à ocupação dos tempos livres, esta distribui-se de forma equilibrada, entre ver televisão, jogar computador ou consola, ouvir música, praticar desporto, estar com os amigos e ler. Todos os alunos da turma possuem computador pessoal e têm acesso à internet em casa.

No que toca à relação com a disciplina, apenas um aluno afirma não gostar de Espanhol. Dos restantes, a maioria justifica o gosto pela disciplina por considerar que aprender Espanhol é divertido e por gostar de falar a língua. Quanto ao motivo que levou à escolha do Espanhol como Língua Estrangeira II, a maioria dos alunos indica a proximidade entre a sua língua materna e a língua escolhida, bem como considera que se trata de uma língua fácil de aprender.

Entre as atividades preferidas pelos alunos, a escolha recaí sobre ouvir as explicações da professora, a leitura em voz alta e a participação voluntária, em Espanhol, durante as aulas. As atividades que ocupam os últimos lugares são os exercícios de vocabulário e de léxico e, *ex aequo*, a apresentação de trabalhos e a gramática. Quanto às dificuldades sentidas, a gramática volta a surgir em destaque como a área de trabalho mais difícil para muitos alunos. Prevê-se, assim, pouca receptividade à aprendizagem dos conteúdos gramaticais que selecionei como tema para o relatório da minha prática pedagógica, o que obriga a uma planificação muito atenta das atividades e das estratégias a propor em aula. Seguindo as indicações dadas pelos alunos privilegiarei o trabalho em grupo/pares. A maioria dos alunos prefere esta modalidade de trabalho por considerar que propicia a partilha de ideias e permite aprender mais. Vários alunos referem ainda que esta forma de trabalho os deixa menos inseguros do que se trabalhassem sozinhos.

Da autocaracterização feita pelos alunos da turma posso concluir que se trata de um grupo bastante heterogéneo. Apesar de quase todos se descreverem como alunos interessados, há tantos trabalhadores como preguiçosos e não há grande desequilíbrio entre participativos e não participativos ou entre tímidos e extrovertidos, pelo que, provavelmente, a melhor forma de trabalhar com os alunos desta turma será formar pares juntando elementos com características diferentes para manter o equilíbrio.

Os dados, gráficos e tabelas que serviram de base a esta caracterização podem ser consultados no anexo III.



## **2. Reflexão crítica**

Aqui pretende-se analisar criticamente o desempenho ao longo de toda a prática pedagógica, com a turma C do nono ano, distinguindo as três áreas fulcrais de atuação: ser, saber e fazer.

O facto de já ter alguma experiência de ensino de língua estrangeira, ainda que não de Espanhol, condicionou determinantemente a forma como comecei por desenvolver a prática pedagógica, nem sempre com os melhores resultados. A verdade é que o desempenho na prática pedagógica depende, para além das competências que adquirimos antes da mesma, dos condicionalismos impostos pelo meio em que se desenvolve essa mesma prática e pelas características específicas das pessoas com trabalhamos, da atitude que o próprio objeto de ensino implica. Assim, apesar de já estar familiarizada com muitos dos desafios inerentes à prática pedagógica, a verdade é que tive que voltar a orientar o meu próprio azimute, obrigando-me a repensar criticamente uma série de práticas que tomei por válidas independentemente do objeto de trabalho selecionado.

Relativamente à área do Ser, sempre me pautei pelo rigor e pela objetividade na avaliação do meu trabalho e do das minhas colegas de estágio, fundamentando adequadamente todas as minhas opiniões. Considero ser criativa e dinâmica nas diversas áreas de ação, revelando grande disponibilidade, espírito de iniciativa e facilidade de reformulação de estratégias para cumprir os objetivos que me proponho. Fui sempre pontual e responsável no cumprimento de todas as atividades em que estive envolvida, bem como na entrega dos materiais, que apresentei de forma clara, ordenada, coerente e adequada. Ao nível das relações interpessoais desenvolvi uma boa relação com todos os elementos da comunidade educativa, em particular com a professora orientadora e com as minhas colegas de estágio, tendo havido um clima de grande solidariedade e entreaajuda que foram determinantes para o sucesso individual e do grupo de trabalho.

Apesar de alguma dificuldade inicial no relacionamento com os alunos da turma com que desenvolvi a minha prática pedagógica, consegui estabelecer uma boa empatia com o grupo-turma, tendo-se criado laços afetivos recíprocos, que se consubstanciaram num clima de trabalho muito positivo e construtivo. Não tendo havido situações verdadeiramente problemáticas, verificaram-se pontualmente algumas situações mais tensas, que soube resolver e ultrapassar, eliminando-as definitivamente. Ao longo da minha prática pedagógica soube integrar todos alunos, bem como fomentar a participação de todos eles. Revelei domínio emocional dos alunos dentro da sala de aula, bem como demonstrei autodomínio.

No que concerne à área do Saber, realizei pesquisas completas e rigorosas, recorrendo à bibliografia, integrei, sempre que possível, os meus conhecimentos sobre a cultura espanhola na minha prática letiva, com o intuito de alargar os horizontes culturais dos alunos. Julgo ter demonstrado uma preparação científica adequada e de boa qualidade, cometendo poucos erros. Ao nível da entoação, pronúncia e fluidez revelei algumas falhas. Ainda assim, considero possuir uma boa fluência linguística, sendo expressiva na forma como conduzo as aulas, sobretudo se não estiver sob grande tensão nervosa. Após alguma dificuldade inicial em adequar as expectativas às realizações em aula, consegui dominar a técnica pergunta-resposta, sendo capaz de encontrar a forma e o momento certo para desenvolver este tipo de atividade. Nunca usei a língua materna do aluno ou a tradução na sala de aula.

Globalmente, considero possuir e revelar uma boa competência linguística, cometendo pequenos erros que sou capaz de autocorrigir, assim como domino as diferentes competências comunicativas (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) e os diferentes registos do Espanhol/LE.

Quanto à área do Fazer, e começando pela avaliação da planificação, integrei devidamente cada unidade na planificação anual. No que diz respeito aos planos de aula, defini de forma clara os objetivos e os conteúdos para cada aula, expondo de forma clara e coerente tanto os conteúdos como as metodologias selecionadas. Julgo que as estratégias, as atividades e os materiais selecionados foram adequados aos objetivos de cada aula, primando pela diversificação, coerência e originalidade dos mesmos, recorrendo amiúde a materiais autênticos (ainda que muitas vezes os tenha modificado de modo a alcançar os objetivos desejados de uma forma mais eficaz).

Globalmente, considero que a preparação do trabalho correspondeu à sua realização.

No que à realização diz respeito, cometo poucos erros linguísticos, orais e escritos, sendo sempre capaz de me autocorrigir. Adequei as aulas aos alunos, adaptando-me ao ritmo e às reações dos mesmos, sendo capaz de ter uma perceção clara dos seus ritmos de aprendizagem. As minhas aulas revelaram um fio condutor que lhes conferiu coerência e um encadeamento circular.

No que diz respeito à gestão do tempo, consegui cumprir as planificações, apesar das necessárias adaptações ao ritmo dos alunos e ao próprio decorrer da aula, gerindo equilibradamente os tempos destinados a cada momento/atividade e sem que houvesse tempos mortos.

Estive atenta aos comentários, perguntas e pedidos dos alunos e tentei responder sempre de forma adequada, tendo em conta as diferenças entre eles, aproveitando as perguntas e as dúvidas individuais para rever ou reforçar conteúdos. Quando os alunos erravam corrigia-os adequadamente, utilizando essas situações como ponto de partida para reforçar ou rever conhecimentos.

As atividades que propus para realização em aula foram diversificadas e adequadas ao nível e às necessidades da turma. Consegui motivar os alunos, que revelaram interesse pela matéria, assim como fomentei a autonomia na aprendizagem.

Relativamente ao uso do material, fiz questão de ser criativa, adaptando os materiais que selecionei de acordo com os gostos pessoais dos alunos e com o meu próprio sentido estético, tendo sempre em vista uma exploração eficaz dos mesmos mas também o alargamento dos horizontes culturais dos alunos. Tentei diversificar o tipo de materiais utilizados, bem como os suportes nos quais os apresentei.

Em suma, considero que o trabalho que desenvolvi se revelou eficaz, pois fui capaz de criar um ambiente de trabalho favorável, bem como de estabelecer um clima de empatia entre os alunos, que se refletiu na boa comunicação e interação na sala de aula, e que se materializou numa experiência de ensino-aprendizagem bem sucedida.

## PARTE II: O ENSINO DO DISCURSO DIRETO E DO DISCURSO INDIRETO EM ESPANHOL/LE

### Introdução

Como se afirma no programa de Espanhol para o 3º CEB, «A língua, ao ser concebida como um espaço de apropriação/expressão do eu, é um instrumento privilegiado de comunicação, graças à sua capacidade de representar a realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística, que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa, influenciando assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade» (Ministério da Educação, 1997: 5), o que faz com que a aprendizagem de uma língua seja, mais do que adquirir um sistema de signos, assimilar os significados culturais que esses signos comportam, ou seja, o modo de interpretar a realidade.

Partindo desta noção, considereei pertinente selecionar como objeto de trabalho, na minha prática pedagógica, um conteúdo que, sendo específico do nível de ensino com que trabalhei, cumprisse cumulativamente todos os critérios atrás elencados: o ensino do discurso direto e do discurso indireto em Espanhol/LE (também identificados, ao longo do presente trabalho, como DD e DI, respetivamente), e os mecanismos de transformação decorrentes da passagem de um para o outro. Vejamos então:

- (i) o discurso direto materializa linguisticamente a forma primeira de *expressão do eu*, na medida em que reproduz, *ipsis verbis*, a forma como o *eu* se exprime verbalmente (e não só, como se verá adiante);
- (ii) ao condicionar semantica e pragmaticamente o enunciado que produz, o *eu* apropria-se da língua;
- (iii) ao representar a realidade, seja através de um discurso original, seja através da reprodução em discurso indireto desse mesmo enunciado, a língua consolida o seu cariz comunicativo, sobretudo quando se trata da segunda situação, porquanto assume uma índole “metacomunicativa”, se assim se puder dizer;
- (iv) a ancoragem do discurso – direto ou indireto – num sistema de coordenadas défticas e a capacidade de reorientar, se necessário, esse sistema de coordenadas comprova a validade da partilha;
- (v) a reprodução de enunciados em discurso indireto permite, simultaneamente, *receber e transmitir informação de natureza muito diversa*;

- (vi) qualquer enunciado, seja em discurso direto ou indireto, é prototipicamente envolvido numa produção linguística que, mais que oracional, é discursiva, pelo que, prototipicamente também, um enunciado reproduzido é introduzido por um verbo de comunicação (ou *dicendi*). A seleção semântico-pragmática do verbo introdutor carrega, não raro, juízos avaliativos, mais ou menos conscientes, *influido assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade*.

Resumindo, o estudo do discurso direto e do discurso indireto permite não só adquirir estruturas morfossintáticas que garantem a correção gramatical dos enunciados, mas também, e não menos importante, fornece ferramentas que permitem ler e proporcionar leituras pessoais de uma determinada realidade.

Mas vamos por partes. Se o programa de Espanhol prevê apenas no nono ano a introdução de grande parte dos conteúdos referentes às estruturas sintáticas usadas na transposição de um enunciado para o discurso indireto, o mais sensato será que os alunos adquiram primeiramente as competências sintáticas necessárias para transmitir com correção determinado enunciado, para num momento posterior refletirem sobre e usem criticamente as potencialidades comunicativas (mais ou menos declaradas) da língua.

Não quero com isto defender um ensino baseado na mera repetição de estruturas linguísticas, até porque defendo a perspetiva apresentada no programa de Espanhol: «Dizer *algo* e utilizar a língua para *algo* são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira» (Ministério da Educação, 1997: 5). Apenas considero fundamental o conhecimento e domínio das regras para, num segundo momento, poder usar – ou subverter – essas mesmas regras de acordo com as necessidades comunicativas.

Neste mesmo sentido, gostaria de deixar uma ressalva em relação ao aprofundamento teórico que faço nas próximas páginas: tal como afirmei no início do presente trabalho, um bom professor deverá saber selecionar, de entre os conhecimentos que possui, aqueles que deve transmitir, em função daqueles que os alunos devem/querem/precisam de aprender. Mas, para o fazer, um bom professor deverá saber muito mais do que aquilo que tem de ensinar, pelo que optei por começar esta segunda parte pela caracterização linguística, algo aprofundada, do objeto de trabalho que selecionei, primeiramente do ponto de vista sintático, depois do ponto de vista semântico-pragmático, passando pela análise das propostas existentes para a transposição do discurso direto para o indireto.

Posteriormente, analisei os documentos orientadores da prática pedagógico-didática e descrevi a forma como é apresentado o discurso direto e o discurso indireto no programa de Espanhol do 3º CEB.

Finalmente, apresento a minha proposta de didatização, fundamentando a planificação e organização das unidades didáticas, avaliando no final o grau de eficácia das estratégias implementadas em função da avaliação feita quer por mim quer pelos alunos no final do trabalho desenvolvido.

## **1. O objeto de estudo – discurso direto e discurso indireto**

### **1.1. Seleção de uma perspetiva teórica**

Na estruturação do presente trabalho, o primeiro passo foi enquadrar teoricamente o tema a tratar – o discurso direto e do discurso indireto. Para tal, procurei, em diversas gramáticas de referência (não só espanholas mas também portuguesas) como eram apresentadas essas formas de reprodução do discurso. No entanto, a maioria delas apenas se refere a tais conteúdos linguísticos para enquadrar e/ou justificar a seleção de tempos e modos verbais ou o motivo de determinada organização sintática. De um modo geral, dificilmente entendiam as formas de reprodução do discurso como conteúdo linguístico autónomo, e sobretudo restringiam-no a uma de duas perspetivas, nenhuma delas realmente comunicativa:

- (i) manifestações literárias, o que delimita as realizações linguísticas ao registo escrito;
- (ii) análise meramente sintática, em contexto zero, o que retira todo o sistema de referências deícticas, fundamental para uma correta transformação do discurso reproduzido<sup>6</sup>.

Na sua *Gramática da Língua Portuguesa*, Mário Vilela dedica um parágrafo ao discurso direto ao indireto e ao indireto livre<sup>7</sup> no capítulo *Modelos textuais ou tipologia corrente dos discursos*, mais concretamente dentro do texto narrativo, e em particular em relação ao discurso reportado.

Também Celso Cunha e Lindley Cintra (1991) enquadram o discurso direto, o indireto e o indireto livre no domínio do texto narrativo, concretamente enquanto estruturas de reprodução de enunciações. Ao longo do capítulo dedicado a estas três estruturas, os autores partem de

---

<sup>6</sup> Como afirma Carmen Olivares Rivera, «Creo que debe considerarse que un ejercicio de estilo indirecto, entendido como un ejercicio de transformación gramatical, haciendo abstracción de las coordenadas contextuales y situacionales es algo muy próximo a un acto de sadismo para con el alumno» (Olivares Rivera, 1978: 46)

<sup>7</sup> Atendendo a que o discurso indireto livre é um modo de reprodução do discurso específico do texto literário, que assume um carácter híbrido – porque polifónico –, entre a forma de reproduzir um discurso alheio e o conteúdo dos pensamentos e perceções de determinada personagem, tomados como próprios pelo narrador, tal modo de reprodução do discurso não será considerado no âmbito do presente trabalho.

exemplos literários para explicar as características de cada uma, tanto no plano formal como no plano expressivo. No entanto, pelo facto de se centrar no produto literário, a descrição de Cunha e Cintra não responde às necessidades de um estudo mais completo e complexo dos modos de reprodução do discurso.

Leonardo Gómez Torrego dedica uma pequena secção às orações em discurso direto e em discurso indireto dentro do ponto relativo às orações substantivas em função de complemento direto, mas ignora a interrogativa indireta; o *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* dedica uma breve secção àquelas duas formas de reprodução do discurso, dentro do capítulo *Oraciones subordinadas substantivas*, e Mateus *et alii* não fazem sequer qualquer referência ao discurso direto ou indireto enquanto conteúdo linguístico específico. Também outras gramáticas de referência, como a de Emilio Alarcos Llorach (1997) ou a de César Hernández Alonso (1986), não consideram o DD/DI na descrição gramatical da língua, referindo-se-lhes apenas no âmbito do sistema verbal (Alarcos Llorach) e das estruturas de subordinação (Hernández Alonso).

Verifica-se, portanto, que a referência aos processos de reprodução do discurso na maioria das gramáticas teóricas não só é parca como se limita a uma perspetiva sintática (oracional), não havendo referência ao contexto pragmático (discursivo) que envolve tais enunciados e que delimita as possibilidades de transformação de um enunciado em discurso direto noutro em discurso indireto.

Excetuam-se, no entanto, a *Gramática Comunicativa del Español* e a *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*.

Na primeira obra, Francisco Matte Bon dedica um capítulo (ainda que breve) ao *Discurso Referido*, mas não considera a perspetiva sintática. Centrando-se no processo e não no produto, Matte Bon apresenta as possibilidades de transformação do discurso em função do grau de compromisso do locutor com o enunciado que reproduz e das intenções comunicativas daquele, dando particular relevo às leituras interpretativas aduzidas pela seleção dos verbos introdutores do discurso, aos matizes pragmáticos das frases interrogativas e de determinadas expressões típicas da interação verbal.

Já Concepción Maldonado González, na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, apesar de estruturar o capítulo sob uma perspetiva sintática, considera também a vertente pragmática deste processo linguístico, tornando-a essencial para o cabal entendimento do que é comunicado e das relações de sentido que se estabelecem nos processos de reprodução do discurso.

Também Graciela Reyes, nos seus trabalhos sobre a citação (1984; 1993), centra a sua análise na dupla vertente – sintática e pragmática – da descrição da transformação do discurso direto em indireto, pelo que tomarei como referência o trabalho destas duas autoras<sup>8</sup>.

### 1.2. Definição de discurso direto e discurso indireto

Como defende Coulmas (1986), a utilização da linguagem para nos referirmos à própria linguagem é um universal das línguas naturais<sup>9</sup>. A questão reside, então, na forma como um discurso é reproduzido. O mesmo autor parte da terminologia tradicional para distinguir as duas formas principais de reprodução do discurso: *oratio recta* e *oratio obliqua*, correspondendo o primeiro termo à reprodução do discurso original através das mesmas palavras de quem produziu esse discurso (correspondendo ao DD), e o segundo às adaptações feitas pelo locutor do discurso reproduzido em função da situação em que se encontra quando reproduz esse mesmo discurso (correspondendo ao DI).

Coulmas esclarece que, neste caso, o locutor reproduz o ato de fala como relataria qualquer outro evento: de acordo com o seu próprio ponto de vista: «indirect speech is the speech of the reporter, its pivot is in the speech situation of the report» (Coulmas, 1986: 3).

Ora, a existência de um elemento intermediário entre o que originalmente foi dito e o que se reproduz obriga à consideração das interferências desse intermediário na reprodução do discurso. Neste sentido, destaca-se, por um lado, a seleção dos verbos introdutores do discurso, e, por outro, a opção entre reproduzir, o mais fielmente possível, o enunciado original (necessariamente adaptado às coordenadas do novo momento de enunciação) ou resumir e interpretar tal enunciado.

Por outras palavras, como esclarece Maldonado (2000: 3553), o estudo dos processos de reprodução do discurso podem ser perspetivados enquanto processo<sup>10</sup> ou resultado da organização textual.

---

<sup>8</sup> Esta é também a perspetiva adotada por autores como Romero (1990) ou Cagnoni (s/ data).

<sup>9</sup> «Language can be used to refer to language. We can talk about talk. This is true for all natural languages and is, indeed, a fundamental feature whose absence disqualifies any sign system as a human language» (Coulmas, 1986: 2).

<sup>10</sup> A passagem de um conteúdo proposicional para discurso indireto pode ser analisada em função da seleção de estratégias de reprodução do discurso, isto é, dos mecanismos pragmáticos que determinam as escolhas feitas pelo locutor que transmite o discurso. Nessas estratégias cabem procedimentos como o resumo ou a paráfrase, em ambos os casos reinterpretação do discurso original, assim como a seleção do verbo introdutor do discurso indireto, que implica a transmissão da leitura individual de quem transmite um discurso anteriormente produzido.



Optarei, à semelhança da autora, pela segunda perspetiva, dado que, seguindo os documentos oficiais, o trabalho desenvolvido no âmbito da minha prática pedagógica se centra nos processos sintáticos de transformação do DD em DI e não nos mecanismos pragmáticos que justificam a seleção de determinados procedimentos em detrimento de outros.

Fernando Lázaro Carreter, no *Diccionario de Términos Filológicos*, define o discurso direto como «Reproducción literal de un decir o pensar ajenos» (1971: 146) e o discurso indireto como «Manera de reproducir un dicho o un pensamiento ajeno o propio; frente al estilo directo que reproduce integralmente las palabras pronunciadas o pensadas por otro o por uno mismo (...) el indirecto expresa el dicho o pensamiento como una oración subordinada que funciona como complemento del verbo principal» (1971: 236)<sup>11</sup>.

Caracterizando-se pela sua necessária literalidade<sup>12</sup>, porquanto é constituído pelo enunciado tal como foi produzido (ou poderia ser, no caso de se tratar de uma situação fictícia de comunicação<sup>13</sup>), e apesar de ser introduzido por verbos que podem carrear, mais ou menos implicitamente, sentidos interpretativos do enunciado reproduzido, o discurso direto confere maior veracidade ao discurso reproduzido que o discurso indireto, acrescentando ao relato um cariz polifónico, particularmente disponível para conteúdos afetivos. O discurso indireto, à semelhança do direto, caracteriza-se por ser emoldurado linguisticamente por expressões introdutórias<sup>14</sup>, mas distingue-se por ser incorporado noutra enunciado, de outro locutor ou do próprio, não respeitando necessariamente (e por regra) a seleção e organização do enunciado primitivo, nomeadamente pela necessidade de adaptar os sistemas de referências deícticas de locutor(es) e alocutário(s).

---

<sup>11</sup> Note-se que o critério distintivo é exclusivamente sintático – identifica uma relação de subordinação –, não dando nota de qualquer alteração sofrida pelo enunciado.

<sup>12</sup> Maldonado (2000: 3555) ressalva que a literalidade não significa necessariamente autenticidade, distinguindo neste âmbito as “citas de autoridad” das “citas aproximativas”. Segundo a autora, só as primeiras garantem a total fiabilidade da reprodução, enquanto que as segundas já apresentam alguma contaminação interpretativa de quem reproduz o discurso, nomeadamente na seleção feita dos verbos introdutores do discurso reproduzido.

<sup>13</sup> Enquadram-se nestas situações todos os textos literários, pela sua dimensão intrinsecamente ficcional, mas também, de modo mais lato, todos os enunciados produzidos em situações comunicativas distintas daquelas em que locutor e alocutário estão inseridas, como esclarece Reyes, fazendo referência a Martínez Bonati: «Lo que hace ficticia una reproducción lingüística (de palabras o de cualquier otro fenómeno) es, según Martínez Bonati, el carácter imaginario del *lenguaje* usado para representar situaciones de comunicación ausentes» (Reyes, 1984: 29).

<sup>14</sup> Por regra as expressões introdutórias assumem a forma de verbos *dicendi*, com valores distintos, como se explicará no ponto 1.3.

Assim, um enunciado como “*Aquí hace frío*”, quando reproduzido em DD, apresenta-se, introduzido por um verbo de comunicação, exatamente com a mesma forma do discurso original: *Pedro dijo: “aquí hace frío.”*

Já se o enunciado for reproduzido em DI, as alterações são mais notórias: *Pedro dijo que allí hacía frío.*<sup>15</sup>

A transformação do enunciado original num enunciado em discurso indireto implica, assim, alterações a diversos níveis<sup>16</sup> e pode servir diversos propósitos, entre os quais se podem destacar<sup>17</sup>:

- i) cumprir uma função mimética, e conseqüentemente tornar mais próximo da realidade e do momento de enunciação o discurso anteriormente produzido<sup>18</sup>;
- ii) a intenção de focar determinado conteúdo proposicional, seja pela preocupação quanto à fidelidade do relato, seja pela intenção de aproximação ou afastamento do locutor do discurso indireto relativamente ao discurso que relata;
- iii) a necessidade de adequar ao novo contexto comunicativo um conjunto de expressões e estruturas relacionadas com o momento e a situação de comunicação originais, bem como com quem produziu o discurso e o(s) seu(s) eventual(ais) interlocutor(es).

### 1.3. Características formais

Sendo certo que, como afirmam Reyes (1993: 9) e Maldonado (2000: 3554), o discurso reproduzido deve ser encarado como um fenómeno discursivo e não simplesmente oracional, num primeiro momento, há que identificar as características formais desse mesmo discurso, em função da sua forma direta ou indireta de reprodução. Assim, no plano formal, o discurso direto caracteriza-se pela presença de verbos *dicendi* ou de comunicação<sup>19</sup>, que podem surgir antes, depois ou intercalados com o enunciado originalmente produzido. Na falta de verbos *dicendi*, são o contexto e, no texto escrito, os recursos gráficos (aspas ou travessão,

<sup>15</sup> A transformação do advérbio *aquí* por *allí* não é a única possibilidade de transformação, pois depende dos sistemas de referência deíctica do(s) locutor(es) e do(s) alocutário(s). Esta questão será analisada no ponto 1.3.4.

<sup>16</sup> As adequações afetam sobretudo os possessivos, os demonstrativos, os sujeitos dos verbos e os tempos verbais, para além de todas as palavras que remetem para referências temporais e todas as palavras relacionadas com o tempo e o espaço, como se verá adiante.

<sup>17</sup> Esta esquematização apoia-se em autores como Reyes (1984); Cunha (1992); Lucy (1993) ou Lozano (1997).

<sup>18</sup> Também Maldonado (2000: 3556) considera que a seleção do DD resulta da intenção de conceder maior verosimilhança à reprodução de um ato comunicativo.

<sup>19</sup> Os verbos *dicendi* são verbos transitivos (cumulativamente diretos e indiretos) que expressam as atividades verbais comunicativas dos seres humanos e, por conseguinte, têm sujeito e destinatário humanos. São verbos que assumem diversos valores comunicativos, como se descreverá no ponto seguinte.

geralmente antecidos por dois pontos) que se encarregam de marcar o recurso ao discurso direto<sup>20</sup>.

Quanto ao discurso indireto, no plano formal caracteriza-se, à semelhança do discurso direto, por ser introduzido por um verbo de comunicação. No entanto, diverge deste pelo facto de o seu conteúdo proposicional se apresentar sob a forma de oração subordinada substantiva, seja finita (por regra) ou não finita (quando assume forma reduzida), pressupondo em qualquer dos casos a existência, ainda que implícita, de um complemento indireto, na medida em que o DI surge pela necessidade relatar uma situação comunicativa o que, por definição, implica a existência de um interlocutor no contexto de comunicação direta – interlocutor esse que se constituirá como complemento indireto das orações subordinadas a que recorre o DI.

Tomando o enunciado *Pedro dijo: “Sentí/He sentido mucho frío”*, este pode ser reproduzido em DD como se vê em (1), mas também em DI (2) e (3). Enquanto que em (1) se verifica uma estrutura sintática de justaposição, as duas últimas realizações têm em comum o facto de assumirem o estatuto sintático de orações subordinadas substantivas, distinguindo-se pelo facto de a primeira ser finita e a segunda não finita.

(1) *Pedro dijo: “Sentí mucho frío.”/ “He sentido mucho frío.”*

(2) *Pedro dijo que sintió mucho frío. / Pedro dijo que ha sentido/había sentido mucho frío.*

(3) *Pedro dijo haber sentido mucho frío.*

### 1.3.1. Os verbos introdutores do discurso

Geralmente, o discurso indireto é associado não só à reprodução de palavras (próprias ou alheias), mas também à expressão de pensamentos, sentimentos e percepções. Nesse sentido, Maldonado (2000) considera como introdutores do discurso referido, para além dos verbos *dicendi*, os verbos de pensamento, de sentimento e de percepção, reconhecendo no entanto que aqueles apresentam características específicas que os distinguem dos demais verbos introdutores<sup>21</sup>. Atendendo, por um lado, a que a autora reconhece que os verbos de percepção e epistémicos se constroem sobre enunciados não verbalizados ou, pelo menos, não da forma como integram o discurso reproduzido, e tomando como boa a definição apresentada pela

<sup>20</sup> Maldonado (2000:3565) faz referência a outra característica distintiva do DD, que consiste em poder funcionar como aposição de um deíctico como *isto* ou *assim*. No entanto, por se tratar de uma perspectiva linguisticamente datada, correspondente à gramática generativa transformacional dos anos setenta do século XX, neste trabalho opta-se por não desenvolver esta ideia.

<sup>21</sup> Gómez Torrego (2011: 328-329) agrupa os verbos introdutores do discurso referido apenas em verbos de dizer e verbos de pensar, agregando aí a expressão de sentimentos e de percepção.

mesma autora para os verbos de comunicação verbal ou *dicendi*<sup>22</sup>, julgo mais pertinente ou não limitar aos verbos *dicendi* a função de introduzir um discurso, aceitando que outros verbos possam assumir essa função ou aceitar o aumento do espectro semântico dos verbos *dicendi*, ignorando as suas especificidades sintáticas. Este é também o entendimento de Reyes (1993:19), que defende que os verbos de sentimento e de percepção, apesar de não apresentarem o mesmo comportamento sintático dos verbos *dicendi*, transmitem os conteúdos do pensamento ou da percepção quando os verbalizam<sup>23</sup>.

Considerando a tipologia dos atos de fala de Austin e Searle, os verbos *dicendi* podem conformar, essencialmente, atos ilocutórios assertivos e diretivos. No primeiro grupo entram verbos declarativos (*decir, comunicar, mencionar, responder...*), valorativos (positivos, como *aplaudir, felicitar, elogiar...*, ou negativos, como *criticar...*), de opinião (*opinar, considerar...*) e de forma de dizer (*suspirar, gritar, murmurar...*). No segundo grupo enquadram-se os verbos de ordem (*mandar, ordenar...*) e de pedido (*pedir, suplicar, exigir...*). Os verbos marcadores de modalidade enunciativa (*exclamar, preguntar...*) enquadram-se em ambos os grupos.

Note-se que, à exceção de poucos verbos, como *decir* e *preguntar*, quase todos os verbos introdutórios carregam diferentes tipos de informação sobre o enunciado reproduzido, como se expõe adiante neste trabalho.

Quanto aos verbos de sentimento, na medida em que assumem um carácter avaliativo, podem ser integrados nos verbos valorativos ou de opinião, dando forma a atos ilocutórios expressivos.

### 1.3.2. A estrutura sintática do discurso indireto

Como já referi anteriormente neste trabalho, sigo a perspectiva de Reyes e Maldonado, que analisam o discurso reproduzido à luz da sintaxe e da pragmática. No entanto, só é possível

---

<sup>22</sup> «Los tradicionalmente llamados *verba dicendi* son verbos que expresan las actividades verbales que los seres humanos realizan con intención de comunicar algo. Estos serían los rasgos semánticos comunes a todos ellos: el referente de su sujeto y de su objeto indirecto (cuando lo llevan) es típicamente humano, y su objeto directo se refiere al producto del acto verbal; además, son verbos activos, que pueden usarse parentéticamente y que no tienen valor factivo (no presuponen la verdad de sus complementos)» (Maldonado, 2000: 3558).

<sup>23</sup> Seguindo a terminologia de Reyes (1993), estes verbos poderiam ser considerados “comentadores”, dado que não introduzem verdadeiramente o discurso, antes o matizam, esclarecem, interpretam...

O que se verifica é, provavelmente, uma elisão do verbo introdutor (esse sim comunicativo), tal como acontece em fragmentos discursivos mais longos, que incluem vários enunciados. A evidência desta diferença observa-se na impossibilidade – ou pelo menos improbabilidade – de utilização de tais verbos como introdutórios do discurso direto: *Yo vi que traías un sombrero*, mas *\*Yo vi: traías un sombrero*; *Comprendí que era un error*, mas *\*Comprendí: “era un error”*.

compreender as intenções comunicativas de quem reproduz determinado discurso, e as implicações pragmáticas do discurso reproduzido, depois de conhecermos a estrutura sintática em que se ancoram as interpretações de tais discursos.

Começemos, pois, pela sintaxe. Trata-se de um tipo de estrutura que recorre às completivas finitas (em que o verbo ocorre numa forma finita do indicativo ou do conjuntivo), introduzidas maioritariamente pela conjunção *que*, exceto nos casos em que as completivas finitas são selecionadas por verbos de inquirição. Nesses casos a conjunção selecionada é o *si*.

No *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*, as subordinadas substantivas são divididas em três grupos, de acordo com a sua estrutura: declarativas ou enunciativas; interrogativas indiretas e exclamativas indiretas.

A partir da descrição feita naquela obra, é possível construir o seguinte quadro com as características das subordinadas substantivas completivas que materializam o discurso indireto<sup>24</sup>:

<b>Oração subordinada substantiva completiva</b>	<b>Declarativas ou enunciativas</b>	<b>Interrogativas indiretas</b>
Critérios		
Verbos introdutores	Verbos de informação e comunicação <sup>25</sup> e verbos de pensamento. <sup>26</sup>  Também, apesar de menos numerosos, os verbos que expressam influência ( <i>rogar</i> ); presença e manifestação ( <i>explicar</i> ); vontade e intenção ( <i>desejar</i> ); afeição ( <i>agradecer</i> , <i>lamentar</i> ).	Verbos de pedido (solicitud) (como <i>preguntar</i> )

<sup>24</sup> Neste quadro apenas considero as duas primeiras estruturas, na medida em que as exclamativas indiretas não apresentam características distintivas suficientemente relevantes para as apresentar separadamente das declarativas e/ou das interrogativas indiretas. Não selecionando verbos introdutórios específicos, as exclamativas indiretas partilham com as declarativas o facto de serem introduzidas pela conjunção *que*, que, tal como no caso das interrogativas indiretas, pode coocorrer com outros elementos linguísticos introdutores, como *qué*, *quién*, *cómo*... A principal diferença em relação aos outros dois tipos de orações subordinadas substantivas consiste na limitação do seu núcleo a formas finitas.

<sup>25</sup> Os exemplos apresentados são *aclarar*, *afirmar*, *asegurar*, *comunicar*, *decir*, *declarar*, *escribir*, *negar*, *opinar*, *repetir*, *replicar*, *responder*.

<sup>26</sup> Os exemplos apresentados são *admitir*, *aprobar*, *calcular*, *concluir*, *criticar*, *decidir*, *deducir*, *dudar*, *entender*, *imaginar*, *pensar*, *supor*.

Elementos linguísticos introdutores	Conjunção <i>que</i>	<b>Totais:</b> conjunção <i>si; que</i> <sup>27</sup>
		<b>Parciais:</b> pronomes, determinantes ( <i>quién, qué, cuál, cuánto</i> ) ou advérbios interrogativos ( <i>cómo, dónde, adónde, cuándo, cuándo</i> )
Modos verbais seleccionados	<b>Formas finitas:</b> indicativo e subjuntivo	<b>Formas finitas:</b> Indicativo e subjuntivo
	Forma não finita	Forma não finita

Partindo da descrição deste tipo de orações por Inês Duarte (1999), pode afirmar-se que as orações subordinadas substantivas utilizadas no DI têm em comum o facto de assumirem uma relação gramatical de complemento direto, pelo que:

- i) são sempre seleccionadas por verbos (declarativos, interrogativos ou declarativos de ordem);
- ii) podem ser substituídas por um pronome demonstrativo invariável (*esto; eso*) em posição pós verbal e pelo pronome demonstrativo átono invariável *lo* (ex.: *Pedro dijo que sentía frío – Pedro dijo eso – Pedro lo dijo*);
- iii) ocorrem em posição final da frase superior, seguindo a estrutura Sujeito + verbo (+ complemento indireto) + oração subordinada substantiva completiva (ex.: *Pedro dijo (a Miguel) que sentía frío*).

No caso específico das completivas introduzidas pela conjunção *si*, estas correspondem a frases interrogativas indiretas, totais (que requerem uma resposta de sim ou não) ou parciais (introduzidas por pronomes, determinantes ou advérbios interrogativos), como se pode verificar nos exemplos seguintes:

- (4) *Miguel preguntó a Pedro si estaba comfortable;*
- (5) *El profesor preguntó quién estaba faltando;*
- (6) *El profesor preguntó cuántos alumnos estaban faltando;*
- (7) *Miguel preguntó a Pedro cómo se sentía.*

<sup>27</sup> Apenas se verifica em Espanhol e é a característica sintática que, nas interrogativas, marca a reprodução do discurso. Sendo opcional com o verbo *preguntar*, é obrigatória para distinguir o discurso reproduzido do discurso referido. Assim, uma frase como *Me dijo que cuándo llegaba* corresponderá, no discurso direto, a uma pergunta: *¿Cuándo llegas?*, enquanto que *Me dijo que cuándo llegaba* corresponderá, no discurso direto, a um enunciado declarativo, tal como *Llego mañana/ a las diez/ antes que te despiertes...*

Em resumo, independentemente das nomenclaturas utilizadas em diferentes gramáticas<sup>28</sup>, os conteúdos proposicionais que dão corpo ao discurso indireto têm em comum o facto de:

- (i) se enquadrarem nas orações subordinadas substantivas, assumindo a função sintática de complemento direto;
- (ii) serem introduzidos pelas conjunções *que* ou *si* nos casos em que o verbo assume forma finita;
- (iii) ocorrerem com verbos *dicendi* e de os seus conteúdos proposicionais conterem um valor assertivo ou diretivo (de ordem, pedido ou pergunta).

### 1.3.3. As formas verbais

#### 1.3.3.1. As transformações na passagem do discurso direto para o discurso indireto

A gramaticalidade do discurso indireto pode depender das especificações temporais da frase superior, uma vez que a existência de operadores temporais que remetam para um tempo anterior ao da enunciação condiciona a seleção dos tempos/modos verbais da oração completiva finita que materializa o discurso indireto.

Assim, quando surge conjugado no presente<sup>29</sup> ou no pretérito perfecto (veja-se o enunciado (8)), o verbo introdutor comporta-se como elemento neutro na transposição do discurso direto para o indireto, não implicando qualquer relação temporal entre o verbo introdutor e o conteúdo proposicional da completiva<sup>30</sup>.

(8) *Pedro dice/ha dicho: “Tengo frío”. / Pedro dice/ha dicho que tiene frío.*

Inversamente, quando o verbo introdutor se apresenta no pretérito indefinido ou no pretérito pluscuamperfecto, (veja-se o enunciado (9)) estabelece-se obrigatoriamente uma relação direta entre o tempo do verbo introdutor e o tempo correlativo das formas verbais

---

<sup>28</sup> Vilela enquadra os enunciados do DD e as orações subordinadas exigidas pelo DI nas «frases complemento ou actantes», e «lexicalizam argumentos de uma estrutura predicativa, preenchendo lugares vazios que estão ancorados num significado do sema predicativo» e «são condicionadas pela valência e ocorrem em expressões predicativas bem determinadas (subclasses ou campos lexicais de verbos ou predicados)» (Vilela, 1999:385); Cunha e Cintra referem que, no DI, «O diálogo é incorporado à narração mediante uma forte subordinação semântico-sintática estabelecida por meio de nexos e correspondências verbais entre a frase reproduzida e a frase introdutora» (Cunha e Cintra, 1991: 632); Gómez Torrego apenas apresenta as orações em DI como substitutos do complemento direto e faz referência à necessidade de recorrer à conjunção subordinante *que*; no *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* há uma breve secção dedicado ao DD e ao DI, dentro do capítulo *Oraciones subordinadas substantivas*.

<sup>29</sup> Dada a falta de referencialidade temporal do presente, é frequente, sobretudo na oralidade, o recurso a estruturas perifrásticas como o presente contínuo para situar no eixo temporal determinado facto ou ação: *Yo como un bocadillo / yo estoy comiendo un bocadillo*.

<sup>30</sup> Frases com recurso ao presente gnómico não estão dependentes do tempo verbal do verbo introdutor do discurso indireto. Assim, uma frase como *Los perros son mamíferos* manterá o tempo verbal inalterável, quer o verbo introdutor se apresente no presente, no passado ou no futuro.

presentes na completiva, dada a forte subordinação semântico-sintática das segundas ao primeiro.

(9) *Pedro dijo: “Tengo frío”. / Pedro había dicho: “Tengo frío”.*

*Pedro dijo que tenía frío. / Pedro había dicho que tenía frío.*

Note-se que quando o conteúdo proposicional da completiva se apresenta como independente do momento da enunciação (porquanto o seu valor de verdade se mantém inalterado), não existe necessidade de estabelecer uma correção de tempos verbais entre o verbo introdutor do DI (frase superior) e o núcleo verbal da completiva finita, mantendo-se o tempo verbal utilizado no DD.

(10) *Galileo afirmó que la Tierra gira alrededor del Sol.*

Também no que aos deíticos temporais diz respeito, as alterações do conteúdo proposicional do DD quando transformado em DI dependem diretamente e nos mesmos moldes do tempo verbal do verbo introdutor:

(11) *Miguel ha dicho: “**hoy** he ido al cine.” / Miguel dijo que **ayer** fue al cine.*

### 1.3.3.2. Justificação das transformações

As alterações produzidas nos tempos verbais, aquando da passagem do discurso direto para o indireto, decorrem, em parte, da intenção comunicativa de quem transmite o enunciado, mas sobretudo das novas coordenadas da situação – quando se modificam as coordenadas temporais, as formas verbais sofrem obrigatoriamente transformações, mas quando as coordenadas temporais não se alteram os tempos verbais não sofrem alterações, pelo menos não obrigatoriamente<sup>31</sup>.

Isto verifica-se quando o enunciado produzido em DD é transposto para o DI mantendo o eixo de enunciação no presente, pois, nesse caso, todos os tempos/modos verbais se mantêm inalterados, à exceção do imperativo que se converte em presente de subjuntivo.

(12) *Ana pregunta a su madre: “Puedo ir al cine?” / Ana pregunta a su madre si puede ir al cine.*

(13) *Luisa confiesa: “Fui yo quien rompió la taza de café...” / Luisa confiesa que fue ella quien rompió la taza de café.*

---

<sup>31</sup> Matte Bon (2001: 323) considera que, quando não há alteração ao nível das coordenadas temporais, o locutor que transmite o discurso de outrem altera os tempos verbais originais quando não partilha ou duvida do valor de verdade do enunciado que transmite.



Note-se que esta modificação acaba por se constituir como uma pseudo-modificação, porquanto o imperativo, sendo um modo defetivo (só apresenta duas pessoas gramaticais, a segunda do singular e a segunda do plural), completa a sua conjugação com as formas correspondentes do presente de subjuntivo. Ou seja, sempre que se pretende realizar um ato ilocutório diretivo de ordem (imperativo), na forma afirmativa, na terceira pessoa ou, na forma negativa, em qualquer pessoa gramatical, a forma verbal selecionada pertence necessariamente ao presente de subjuntivo. Assim sendo, o imperativo acaba por se constituir quase como exceção na realização linguística dos atos ilocutórios diretivos de ordem<sup>32</sup>, pelo que, na transposição do DD para o DI com eixo enunciativo no presente, a maioria das formas verbais selecionadas para realizar aquele tipo de ato ilocutório manter-se-á inalterada.

Já no relato de acontecimentos com desfasamento temporal entre o momento da enunciação em DD e o momento do relato desse enunciado em DI, o mais frequente é haver alterações nos tempos verbais, pois o ponto de referência da enunciação modifica-se. Assim<sup>33</sup>,

- (i) o presente transforma-se em pretérito imperfecto;
- (ii) o pretérito indefinido e o pretérito perfecto transformam-se em pretérito pluscuamperfecto;
- (iii) o futuro transforma-se em condicional;
- (iv) o imperativo transforma-se em pretérito imperfecto de subjuntivo<sup>34</sup>.

No entanto, não se verificam alterações no condicional, no pretérito imperfecto e no pretérito pluscuamperfecto. Isto deve-se ao facto de se tratarem de tempos/modos verbais que não têm o seu ponto de referência indexado a um momento de enunciação que sofra alterações na transformação do DD para o DI.

Na verdade, o condicional tem o seu ponto de referência associado a um momento independente do momento de enunciação, seja ele anterior ou posterior. O pretérito

---

<sup>32</sup> Os atos ilocutórios diretivos servem para dar ordens mas também para dar conselhos e instruções, para convidar, para mostrar amabilidade (oferecer ou permitir algo) ou ainda para expressar condições (associado aos conselhos: *lee y serás más culto*).

<sup>33</sup> A listagem de tempos/modos verbais aqui apresentada, não sendo exaustiva, engloba todos os tempos/modos previstos no nível Limiar (o nível de proficiência definido para os alunos com que trabalhei ao longo da minha prática pedagógica). Por outro lado, há tempos/modos que têm uma existência puramente literária (no modo indicativo: pretérito anterior; no modo subjuntivo: futuro simple y compuesto; pluscuamperfecto compuesto). Considerando estes, ficariam a faltar apenas formas compostas – do subjuntivo: o pretérito perfecto compuesto e o pluscuamperfecto; do indicativo: o futuro compuesto. Em todos os casos bastará aplicar a regra ao verbo auxiliar para encontrar a forma verbal correspondente do DI.

<sup>34</sup> Relativamente à seleção do tempo no modo subjuntivo, afirma Gómez Torrego (2011: 154) «[En el modo subjuntivo] la noción temporal de presente, pasado o futuro no depende de la forma verbal como tal, sino del contexto o de la situación en que aparece.» Além disso, o subjuntivo surge quase sempre enquadrado em estruturas de subordinação, pelo que o mais relevante na seleção das formas verbais é o conceito de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade relativamente ao verbo principal.

imperfecto e o pretérito pluscuamperfecto apresentam necessariamente uma localização temporal no passado, sendo que no primeiro caso essa localização pode ser sobreposta, e que no segundo caso é o tempo verbal que se constitui como uma anáfora, pois necessita de outro tempo verbal que funcione como ponto de referência nesse passado. Em qualquer dos casos, como o ponto de referência temporal não depende do momento da enunciação, não há alterações na passagem do discurso direto para o indireto.

(14) *Me gustaría haber encontrado a mi príncipe encantador cuando tenía veinte años.*

(15) *El próximo año, me gustaría ir a Chile.*

(16) *Cuando estaba enferma, Ana se escondía para no tomar el jarabe.*

(17) *Cuando llegué ya habías salido.*

Note-se ainda que, na linguagem coloquial, o futuro tende a ser substituído pelo presente, assim como o condicional tende a ser substituído pelo pretérito imperfecto.

### 1.3.4. Os déíticos

#### 1.3.4.1. Definição do conceito de *deixis* e suas realizações linguísticas

*Deixis*, termo grego que significa mostrar, demonstrar pela indicação, linguisticamente constitui-se como um “gesto verbal”<sup>35</sup>, e consiste num universo de referências à volta das quais se constrói e organiza um discurso, pelo que um enunciado que contenha expressões déíticas só poderá ser integral e corretamente interpretado se forem partilhadas por todos os participantes da interação linguística as referências extralinguísticas presentes no ato enunciativo. Assim, um enunciado como *Yo te espero aquí mañana* só ganha sentido se se souber quem é o *yo* que espera, quem é o *tú* esperado, onde é o *aquí* e quando é o agora, para saber quando será o *mañana*.

As referências déíticas estabelecem-se, portanto, como eixos de enunciação partindo do ponto matricial *ego-hic-nunc* (eu-aqui-agora), pelo que se materializam linguisticamente em marcas de pessoa, de espaço e de tempo, e se constituem como o elo de união entre o ato enunciativo e o ato comunicativo.

Para além destas três coordenadas enunciativas, a Real Academia Española considera ainda a quantitativa (com o quantificador *tanto*<sup>36</sup>) e a modal (que pode ser parafraseada com o

<sup>35</sup> Cf. Fonseca (1996: 438).

<sup>36</sup> Exemplo: *No comas tanto*. Neste enunciado, só é possível saber a quantidade a que se refere o locutor se se estiver a ver a quantidade que está no prato.

advérbio de modo *así*<sup>37</sup>). Também Ana Cristina Macário Lopes acrescenta uma coordenada de enunciação que remete para as circunstâncias evidentes e que pode ser verbalizada pelo advérbio *assim*, formando o eixo *eu/tu – aqui – agora – assim*: « «as coordenadas espacio-temporais não apenas de um *dizer*, mas do *fazer* inerente ao *dizer*» (Lopes, 1985: 91)» (Fonseca, 1996: 444).

Partindo da reflexão de Karl Bühler<sup>38</sup>, a Linguística distingue três tipos de *deixis*: *deixis* indicial, *deixis* textual e *deixis* transposta.

A primeira, também denominada *ad oculos*<sup>39</sup>, parte do contexto situacional para a mostraçã, e é a que consideramos no estudo do discurso direto.

Já a *deixis* textual ou anáfora constitui o texto como campo de mostraçã, pelo que é dela que falamos quando estudamos a transformação do discurso direto para indireto com desfazamento em relação às principais coordenadas enunciativas: *eu/tu – aqui – agora*<sup>40</sup>.

Quanto à *deixis* transposta ou “*deixis* em fantasma”, deixá-la-emos de parte, dado que faz da memória compartilhada entre interlocutores o campo mostrativo, que, na realidade, é meramente virtual.

Centremo-nos, por conseguinte, na *deixis ad oculos*.

A *deixis* pessoal, ao identificar os participantes num ato verbal, remete para os protagonistas da situação de interação comunicativa – o locutor e o(s) seu(s) interlocutor(es). Assim, o locutor corresponderá à primeira pessoa (singular se só se referir a si mesmo, plural se se inserir num conjunto, que pode incluir ou não o(s) seu(s) interlocutor(es)), e este(s) corresponderá(ão) à segunda pessoa. As expressões deícticas de pessoa materializam-se, portanto, nos pronomes pessoais, nos possessivos, nas desinências pessoais da flexão verbal e nos vocativos<sup>41</sup>.

Por seu turno, a *deixis* temporal relaciona-se, ao nível de presente, passado e futuro, com o momento de enunciação. Assim, são deícticos temporais os advérbios de tempo que remetem

---

<sup>37</sup> Exemplo: *Cuando llegué el salón ya estaba así*. Novamente, só é possível compreender integralmente o enunciado se se vir em que estado se encontrava a sala.

<sup>38</sup> Na sua obra *Sprachtheorie*, de 1934 (traduzida para espanhol com o título *Teoría del Lenguaje*), Bühler constrói a matriz teórica para a distinção dos três tipos de *deixis*, como se verifica por exemplo em Reyes (1993), Lozano (1997), Vilela (1999), Fonseca (1996) ou Maldonado (2000).

<sup>39</sup> Cf. Fonseca (1996: 440) e Real Academia Española (2010: 327).

<sup>40</sup> Jorge Lozano distingue entre *deixis* e *anáfora*, afirmando que «los deícticos forman el sistema de referencias internas a cada situación de discurso cuya clave es /yo/ (...). Pero a cada uno de los deícticos podemos hacer corresponder otro término que no se refiere ya a la situación de discurso, sino a objetos y relaciones de los que se habla (...) son términos *anafóricos*, que establecen una referencia a un elemento textual.» (Lozano, 1997: 98).

<sup>41</sup> A RAE não refere o vocativo como manifestação linguística da *deixis* pessoal. No entanto, opto pela consideração do vocativo dada a frequência com que, em obras teóricas de referência é englobado na *deixis* pessoal.

para esses três tempos (*hoy, ayer e mañana*), bem como as desinências de tempo/modo e diversos adjetivos que localizam temporalmente determinado momento (*pasado; reciente; nuevo; último; anterior...*)<sup>42</sup>.

Quanto à *deixis* espacial, esta dispõe todas as referências em relação ao “aqui” enunciativo, e está presente nos demonstrativos, nos advérbios de lugar e nalguns verbos de movimento que incluem um traço semântico de direção em relação ao espaço onde é produzido o enunciado.

No processo de reprodução de um discurso que contenha elementos deícticos, pode haver, ou não, alterações em relação ao sistema deíctico do enunciado original. Reyes (1993) defende há sempre alterações, apesar de reconhecer a possibilidade de coincidência de todos os elementos deícticos<sup>43</sup>. Com maior rigor e detalhe na explicação, Maldonado (2000) defende que as referências deícticas se mantêm intactas quando os elementos a que se referem (pessoas, espaço e tempo) não se alteram na transposição do discurso direto para indireto, como se vê em (18), e que, quando se verificam alterações em algum desses elementos, o sistema de referências dos deícticos do discurso original é transposto para o sistema de referências do locutor que reproduz o discurso<sup>44</sup>, como se verifica em (19).

(18) *Ana: Me duele la cabeza.*

*Miguel: ¿Qué dices?*

*Ana: Te estoy diciendo que me duele la cabeza.*

(19) *Ana: Miguel, me duele la cabeza.*

*Miguel: Ana me dijo que le dolía la cabeza.*

---

<sup>42</sup> Matte Bon (2001) divide os marcadores temporais em três grupos distintos, de acordo com a sua relação com o momento de enunciação. Assim, considera:

(i) o grupo dos marcadores que se definem exclusivamente em relação ao momento da enunciação (ex.: *hoy; esta mañana, tarde, noche; ayer...*);

(ii) o grupo dos marcadores que se definem em relação a um passado, presente ou futuro, e que pode coincidir ou não com o momento da enunciação (ex.: *entonces; después; hasta; el día siguiente...*);

(iii) o grupo dos marcadores que definem por si próprios um momento (ex.: *de repente; una vez; de un momento al otro...*).

<sup>43</sup> «Las expresiones deícticas adquieren significado en cada acto de habla, y no pueden transponerse a otro intactas. (...) Hay, por lo menos, dos personas que dicen *yo*, dos que dicen *tú* (aunque a veces esas personas pueden coincidir), dos lugares, y dos momentos (que también pueden, total o parcialmente, coincidir)» (Reyes, 1993: 35).

<sup>44</sup> «Dos son los casos que pueden plantearse al transponer a DI una cita directa que contenga elementos deícticos: que los interlocutores, el lugar y el tiempo de la situación reproducida sean idénticos a los de la situación de enunciación reproductora, o que entre ellos exista alguna diferencia. En el primer caso, la transposición a DI no supone ningún cambio en el punto de anclado del sistema de referencias deícticas; en el segundo caso, sin embargo, el sistema de referencias de los deícticos de la cita directa se transpone al sistema de referencias del sujeto del verbo de decir del DI» (Maldonado, 2000: 3584-5).

Partilhando da perspectiva de Maldonado, sinto a necessidade de ressaltar a situação em que o discurso original apresenta o verbo no modo imperativo, dado que apesar de se manter no discurso indireto a manifestação correspondente da *deixis* pessoal, a forma linguística que assume é distinta da original, porquanto a conjunção *que* utilizada para introduzir o DI invalida a coocorrência sintática com imperativo, substituindo-o pelo subjuntivo:

(20) Ana: Miguel, va a la farmacia comprar pastillas.

*Miguel: ¿Qué dices?*

*Ana: Te estoy pidiendo que vayas a la farmacia a comprar pastillas.*

Para perceber que diferenças se podem verificar nos sistemas de referência deíctica, suponhamos uma situação de comunicação em que um locutor A conversa com um interlocutor B.

Se a conversa for presencial, A e B compartilham o sistema deíctico de espaço, pelo que na reprodução desse discurso não haverá alterações se o espaço em que o locutor-reprodutor se mantiver. Pelo contrário, se este se encontrar num espaço distinto daquele onde ocorreu o discurso agora reproduzido, todo o sistema deíctico de espaço sofrerá alterações, tomando como eixo espacial o local onde se encontra o locutor-reprodutor<sup>45</sup>.

Relativamente ao sistema deíctico de tempo, este só se manterá inalterado se o discurso original e o discurso reproduzido mantiverem o mesmo eixo temporal de referência (ex.: A *B: Hoy voy al cine;* —→ B: *A ha dicho que hoy va al cine*). Caso contrário, à semelhança do sistema deíctico de espaço, também o sistema deíctico de tempo sofrerá alterações, tomando como eixo temporal o momento de enunciação.

Por fim, o sistema de *deixis* pessoal também se pode alterar em função das coordenadas presenciais e referenciais. Voltemos à conversa entre A e B. Suponhamos agora que A fala com B sobre C. Se B reproduzir o discurso de A a D, as referências a C na terceira pessoa mantêm-se. No entanto, se B reproduzir o discurso de A a C, passará todas as referências a C de terceira pessoa (recorde-se que na situação inicial C não estava presente) para segunda pessoa, dado que C passa a ser o interlocutor de B. Mas a passagem de terceira para segunda pessoa em relação a C também se verifica se B não existir. Basta que o locutor A encontre C e

---

<sup>45</sup> Em função da proximidade e/ou distância física do locutor e alocutário relativamente um ao outro e aos elementos extralinguísticos que compõem o contexto situacional poderíamos definir três grupos de marcadores espaciais:

- (i) o grupo dos marcadores que se definem pela proximidade do locutor (ex.: *este...*; *venir*; *traer*);
- (ii) o grupo dos marcadores que se definem pela proximidade do interlocutor (ex.: *ese...*);
- (iii) o grupo dos marcadores que se definem pela distância simultânea do locutor e do interlocutor (ex.: *aquel...*; *ir*; *llevar*).

lhe diga, de viva voz, o que sobre ele disse a B. Do mesmo modo, a primeira pessoa utilizada pelo locutor A pode passar a terceira, quando B reproduz o discurso daquele a C ou a D, ou pode manter-se inalterada se for A quem reproduz o seu próprio discurso a C.

### 1.3.5. Propostas de sistematização

Como muito resumidamente exemplifiquei, são variadíssimas as possibilidades de reprodução de um enunciado em discurso indireto, em função dos locutores, dos interlocutores, das relações entre eles, das coordenadas espaço-temporais do discurso original e do discurso reproduzido, do contexto comunicativo, etc...No entanto, a maioria das propostas de sistematização das regras de transposição do discurso direto para o discurso indireto centra-se numa análise formal relativamente rígida, descuidando de algum modo a plasticidade da matéria-prima e dos contextos de produção e de reprodução do discurso.

Da análise comparativa de diversas gramáticas e manuais escolares<sup>46</sup>, quando existe referência ao DD/DI, ressalta a limitação das regras de transposição do discurso direto para o indireto a um conjunto de esquemas de correspondência direta não questionada ou relativizada. Por outras palavras, não se considera o contexto específico de produção de determinado enunciado (exceto no que concerne ao tempo do verbo introdutor), sendo frequente a apresentação de regras de transposição de um tipo de discurso para outro com base apenas nos casos em que existe a alteração de todas as coordenadas do sistema de referências deícticas, com propostas de consolidação deste conteúdo com séries de frases em contexto comunicativo zero, o que, como afirma Olivares Rivera (1978: 46) é um «fallo notorio», pois «la narración en estilo indirecto es una parte vital de nuestra diaria actividad comunicativa, pero la selección de las estructuras que hemos de usar está determinada por unas condiciones del contexto de situación y la perspectiva del narrador, de suerte que el convertirlo en un ejercicio gramatical, aislado de esas condiciones, puede resultar en extremo desorientador» (idem, *ibidem*).

Reyes (1993) e Maldonado (2000), que como já referi marcam a diferença em relação à esmagadora maioria dos trabalhos sobre as regras de transposição do discurso direto para o indireto, baseiam a descrição deste fenómeno no sistema de referências deícticas, o que implica um conjunto de regras mais complexo, mas também mais completo. Partindo da leitura de

---

<sup>46</sup> As obras consultadas são da autoria de Castro *et alii* (2006); López Barberá *et alii* (2007); Moreno García (2007); Castro (2008); Moreno García (2012). Relativamente às orientações do QECR e do Programa de Espanhol para o 3º CEB, veja-se o ponto 2 do presente trabalho.

ambos os trabalhos é possível sistematizar as propostas das autoras da seguinte forma:

<b>Deixis Temporal</b>					
<b>Sistema referencial</b>				<b>Discurso Direto</b>	<b>Discurso Indireto</b>
<b>Unidades lexicais</b>		<b>Tempos verbais</b>			
<b>Com valor absoluto</b>	<b>Com valor relativo</b>	<b>Com valor absoluto</b>	<b>Com valor relativo</b>		
<i>Passado</i>		<i>Pretérito indefinido y pretérito perfecto</i>	<i>Pretérito pluscuamperfecto</i>	O enunciado produzido é ancorado num momento presente ou futuro em relação ao momento de enunciação <sup>47</sup> . Ex.: <i>Hoy dices: “eres tonto”</i> . <i>Mañana dirás: “tuviste razón”</i> .	Não se verificam alterações no sistema deíctico temporal.  Ex.: <i>Hoy dices que soy tonto. Mañana dirás que tuve razón.</i>
<i>Ayer;</i>	<i>La víspera;</i> <i>El día anterior;</i>				
<i>El...pasado;</i>	<i>El... anterior;</i>				
<i>Hace poco...</i>	<i>Hacia poco...</i>				
<i>Presente</i>		<i>Presente</i>	<i>Pretérito imperfecto</i>	O enunciado produzido é ancorado num momento passado em relação ao momento de enunciação (cf. nota 46). Ex.: <i>Ayer yo dije: “he ido al cine”</i> .	Os deícticos temporais perdem os valores absolutos para assumirem os valores relativos correspondentes.  Ex.: <i>Ayer yo dije que había ido al cine.</i>
<i>Hoy;</i>	<i>Aquel día;</i>				
<i>Ahora;</i>	<i>Entonces;</i>				
<i>Actual...</i>	<i>De entonces...</i>				
<i>Futuro</i>		<i>Futuro (simples ou composto)</i>	<i>Condicional (simples ou composto)</i>	O enunciado produzido é ancorado num momento presente ou futuro em relação ao momento de enunciação (cf. nota 46). Ex.: <i>Ayer yo dije: “he ido al cine”</i> .	Os deícticos temporais perdem os valores absolutos para assumirem os valores relativos correspondentes.  Ex.: <i>Ayer yo dije que había ido al cine.</i>
<i>Mañana;</i>	<i>El día siguiente;</i>				
<i>El próximo...;</i>	<i>El ... siguiente;</i>				
<i>Dentro de...</i>	<i>Al cabo de...</i>				
		<i>Imperativo</i>			

<sup>47</sup> Por outras palavras, se o verbo introdutor do discurso estiver no presente ou no futuro, todo o sistema de referências de *deixis* temporal se mantém intacto. Pelo contrário, se se o verbo introdutor do discurso estiver num tempo passado, a passagem para o discurso indireto impossibilita a utilização dos deícticos com valor absoluto, exigindo o recurso aos de valor relativo que lhes correspondem.

<b>Deixis Pessoal</b>			
<b>Discurso Direto</b>	<b>Situação de reprodução</b>		<b>Discurso Indireto</b>
A (Locutor) = 1ª pessoa  B (Alocutário) = 2ª pessoa	Os dois interlocutores mantêm-se.	A ---- B: <i>¿Qué dices?</i>	A (Locutor) = 1ª pessoa B (Alocutário) = 2ª pessoa  Ex.: A → B: <i>Te estoy diciendo que voy al cine y quiero saber si vienes conmigo.</i>
		A ---- B: <i>Repite lo que acabo de decir</i>	B (Locutor) = 1ª pessoa A (Alocutário) = 2ª pessoa  Ex.: B → A: <i>Dijiste que vas al cine y quieres saber si voy contigo.</i>
Ex.: A → B: <i>Voy al cine. ¿Vienes conmigo?</i>	Só um dos locutores se mantém.	A ----- C: <i>Yo dije...</i>	A (Locutor) = 1ª pessoa B = 3ª pessoa C (Alocutário)  Ex.: A → C: <i>Le dije que iba al cine y quería saber si ella venía conmigo.</i>
		B ----- C: <i>Él dijo...</i>	B (Locutor) = 1ª pessoa C (Alocutário) (= 2ª pessoa) A = 3ª pessoa  Ex.: B → C: <i>Me dijo que iba al cine y quería saber si yo iba con él.</i>
	Nenhum dos locutores se mantém.	D ----- C: <i>¿Qué dijo A a B?</i>	C (Locutor) = 1ª pessoa D (Alocutário) (= 2ª pessoa) A = 3ª pessoa B = 3ª pessoa  Ex.: C → D: <i>Le dijo que iba al cine y quería saber si ella iba con él.</i>



<b>Deixis Espacial</b>			
<b>Sistema referencial</b>		<b>Discurso Direto</b>	<b>Discurso Indireto</b>
<b>Perto do locutor</b>	<b>Longe do locutor<sup>48</sup></b>		Os interlocutores partilham o mesmo espaço nos dois momentos de enunciação. Ex.: <i>Vinimos acá para visitaros.</i>
	<b>Perto do alocutário</b>	<b>Longe de ambos</b>	
<i>Este...</i> <i>Aquí;</i> <i>Acá...</i> <i>Traer</i> <i>Venir...</i>	<i>Ese...</i> <i>Ahí</i>	<i>Aquel...</i> <i>Allí;</i> <i>Allá...</i> <i>Llevar...</i> <i>Ir ...</i>	Os interlocutores não partilham o mesmo espaço nos dois momentos de enunciação. Ex.: <i>Vinimos acá para visitarlos.</i>

#### 1.4. O valor comunicativo do discurso reproduzido

Reyes define o discurso reproduzido como uma representação<sup>49</sup>, como uma imagem de outro discurso, alertando para as diferentes formas de o fazer: «lo representa como si fuera una fotografía, un dibujo o una grabación. Pero esa imagen (...) no es nunca completa, y rara vezes fiel» (Reyes, 1993: 12).

No entanto, essa representação não se esgota na transposição mecânica das palavras do discurso original para o reproduzido.

Até este momento apenas nos debruçamos sobre a vertente sintática da reprodução do discurso. Não obstante, de pouco servirá conhecer as regras de transposição de um discurso para outro sem compreender os valores comunicativos ou as funções desempenhadas por determinado discurso na produção discursiva, ou seja, sem perceber porquê e para quê se reproduz um determinado discurso.

<sup>48</sup> Note-se que tanto Reyes (1993) como Maldonado (2000), na divisão dos deíticos espaciais, apesar de os dividirem apenas em dois grupos, consideram que há deíticos ambíguos, como o demonstrativo *ese*, que dependem do contexto para se poderem considerar como de proximidade ou de distância. Neste quadro, optei por apresentar uma divisão tripartida, baseada nas explicações e exemplos apresentados pelas mesmas autoras, mas centrando a divisão não entre termos transparentes e opacos e sim no ponto de referência espacial do discurso em relação quer ao locutor quer ao alocutário.

<sup>49</sup> «Citar es, pues, construir una representación de palabras ajenas, transponiéndolas de un sitio a otro (de un discurso a otro)» (Reyes, 1993: 7).

No plano expressivo, o discurso direto vale pelo próprio conteúdo proposicional, e o recurso a esta estrutura permite conferir naturalidade e espontaneidade ao enunciado, para o que contribuem grandemente a utilização de elementos linguísticos exclamações, interrogações, interjeições, vocativos e imperativos. Já o discurso indireto distingue-se do direto por assumir uma caráter iminente informativo, apesar de comportar também uma vertente interpretativa, como seguidamente se verá.

#### 1.4.1. Entre o dito e o comunicado

Na análise da relação entre o discurso direto e o indireto está enraizada a ideia de que existe uma correspondência biunívoca entre as duas formas de reprodução do discurso, ou seja, de que um enunciado X em discurso direto dá necessariamente origem ao seu correspondente Y em discurso indireto, e vice-versa.

Tomemos em consideração o enunciado em discurso indireto *Pedro dijo que estaba enfermo*. É perfeitamente possível pensar que o enunciado que lhe deu origem terá sido *Pedro: “Estoy enfermo”*. Mas se o enunciado original fosse *Pedro: “Tengo fiebre y no puedo tragar nada”*, provavelmente o discurso reproduzido manter-se-ia *Pedro dijo que estaba enfermo*.

Ou seja, ao reproduzir um determinado enunciado, o locutor pode centrar a sua atenção no conteúdo do discurso original ou preocupar-se também com a fidelidade em relação à forma como o discurso foi produzido, e é em função da perspetiva adotada que se distingue entre interpretação *de dicto* ou *de re*<sup>50</sup>.

Por norma, associa-se o discurso direto à transmissão neutra do enunciado produzido por um determinado locutor em determinada situação e em determinado contexto, para o que contribui o facto de reproduzir, *ipsis verbis*, tal enunciado. Assim, é frequente a sua associação a um contexto opaco, dado que o locutor que reproduz o discurso não assume qualquer responsabilidade interpretativa do enunciado original. Trata-se, portanto, de uma interpretação *de dicto*, enquanto que o discurso indireto, na medida em que se centra na reprodução do conteúdo, sem respeitar necessariamente a forma como este foi enunciado, é normalmente associado a um contexto transparente, pressupondo uma interpretação *de re*.

---

<sup>50</sup> «Toda expresión referencial puede ser interpretada de dos maneras distintas: la lectura *de re* (o referencial) atiende tan solo al contenido de una expresión y, más concretamente, a su referente en el mundo real. La lectura *de dicto* (o atributiva), en cambio, considera importante el signo en su totalidad (significante y significado)» (Maldonado: 2000: 3578-9).

Na verdade, «Todo discurso citado, sea real o imaginario, supone necesariamente la reconstrucción de su situación de enunciación correspondiente» Maldonado (2000: 3555), e que essa reconstrução é influenciada pelas emoções do locutor face ao enunciado que (re)produz, bem como a todos os elementos que, direta ou indirectamente, o integram<sup>51</sup>, pelo que quem transmite o enunciado pode matizar a realidade em função da sua própria interpretação, mais ou menos intencional, mais ou menos bem-intencionada, daquilo que ouviu.

Imaginemos o desabafo de uma mulher que termina o seu namoro: “*Lo he terminado todo con aquel imbécil de Luis*”. Este discurso pode ser reproduzido, pelo menos, de três formas distintas:

(21) *Ella dijo que lo terminó todo con aquel imbécil de Luis;*

(22) *Ella dijo que lo terminó todo con Luis;*

(23) *Ella dijo que lo terminó todo con el pobre Luis.*

Das três formulações apresentadas, supostamente a (21) é a que reproduz fielmente o discurso original. No entanto, ao manter o epíteto, o locutor que reproduz o discurso original assume a sua anuência em relação à avaliação de carácter feita pela locutora original. No caso de ser solidário com Luis, o locutor do discurso reproduzido poderia perfeitamente optar pela formulação apresentada em (23). Assim, se o locutor quiser manter o seu estatuto de mero relator/transmissor do conteúdo que lhe foi comunicado, terá de optar por um enunciado como o (22), apesar de não transmitir a totalidade do que lhe foi dito.

Também a seleção de determinados verbos introdutórios do discurso direto menos neutros que o imparcial *dizer* (24) interfere na (re)produção de um enunciado, carreando uma dupla interpretação – por um lado, a do locutor que transmite o discurso de outrem; por outro, a do interlocutor, que é conduzido a determinada “leitura” da intenção comunicativa de quem produziu o enunciado original –, condicionando o interlocutor na interpretação a fazer sobre determinada realidade que lhe é transmitida. Em (25) o locutor que transmite o discurso revela maior confiança em Pedro e naquilo que ele afirma do que em (26) ou (27), pois os verbos introdutórios seleccionados denotam um não compromisso do locutor com a verdade do enunciado por ele transmitido.

(24) *Pedro dijo: “¡Estoy inocente!”.*

---

<sup>51</sup> «Dichas emociones [del hablante con respecto a las palabras que refiere] desempeñan en gran medida las elecciones y decisiones por parte del hablante en lo que se refiere a contar o filtrar el discurso directo inicial y al modo de contarlo» (Matte Bon, 2001: 321).

(25) *Pedro garantizó: “¡Estoy inocente!”.*

(26) *Pedro insistió: “¡Estoy inocente!”.*

(27) *Pedro porfió: “¡Estoy inocente!”.*

Nestes enunciados verifica-se já a interferência da interpretação *de re*, nomeadamente pela seleção do verbo introdutor do discurso direto, que se centra na reprodução *de dicto*.

Na verdade, raramente transmitimos apenas e só aquilo que dizemos, e a forma como se (re)produz um enunciado em DI é representativa da diferença entre o dito e o transmitido. Consequentemente, a interpretação *de dicto* é muito mais óbvia no discurso indireto, até porque elementos linguísticos como as interjeições e outras expressões próprias da interação<sup>52</sup> desaparecem ou sofrem transformações. Também a entoação com que o enunciado original é produzido desaparece, e o contexto situacional tem forçosamente que ser reconstruído pelo locutor que transmite, em DI, o enunciado anteriormente produzido.

Mas as modificações não se limitam a questões prosódicas ou meramente formais. A (re)interpretação do enunciado (re)produzido em DI depende de diversos fatores, todos alheios ao locutor que produziu o enunciado, entre os quais se podem destacar: o discernimento/a capacidade interpretativa de quem reproduz o discurso; o (re)conhecimento de todas as coordenadas situacionais do discurso; a partilha de uma base comum e de um universo de referência entre quem produz um enunciado e quem o reproduz; a intenção de ser (ou não) fiel às intenções comunicativas de quem produz o enunciado original; o domínio das implicaturas conversacionais<sup>53</sup> e inferências constantes/decorrentes do enunciado original; o respeito pelo princípio da cooperação<sup>54</sup> e, consequentemente, pelas máximas<sup>55</sup> conversacionais que o constituem.

---

<sup>52</sup> Matte Bon (2001: 321-322) elenca algumas destas expressões, tais como *es que* ou *mira/mire*, que no DI se transformam em *decir* ou *explicar*; *toma/tome*, que no DI se transformam em *dar*; *vale, de acuerdo*, que no DI se transformam em *aceptar* ou *decir que sí*; *oye/oiga*, que no DI se transformam em *llamar*. O mesmo autor alerta para a particularidade de expressões como *pero, pues, claro, a ver, bueno, de verdad, ...y..., ¿por qué no...?*, cuja transformação é particularmente sensível ao nível da (re)interpretação do enunciado original.

<sup>53</sup> Paul Grice apresenta o conceito de implicatura partindo da distinção entre o que é dito e o que é transmitido/comunicado. O autor, que distingue implicaturas convencionais de implicaturas conversacionais, apresenta estas como uma informação adicional ao enunciado proferido por determinado locutor, e que surge da necessidade de reconstrução da intenção comunicativa na sequência da violação de pelo menos uma das máximas conversacionais (vd. Nota 40).

<sup>54</sup> H.P. Grice defendeu que a comunicação entre dois interlocutores se verifica sempre que se cumpre o princípio de cooperação, que definiu como: «Make your contribution such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged» Grice (1975:45).

<sup>55</sup> Grice materializa o princípio de cooperação em quatro máximas conversacionais, que se constituem como eixo fulcral de uma interação linguística bem sucedida – máxima da quantidade (dizer o necessário e nada mais); máxima da qualidade (dizer apenas o que é verdade); máxima de relação (dizer apenas o que é relevante no contexto específico em que se insere); máxima de modo (ser claro e ordenado). Cf. Grice (1975:45-47).

Tomemos o enunciado “*Hace frío*”, produzido por um locutor num contexto situacional em que esteja uma janela aberta junto do seu interlocutor – para além da constatação empírica relativa à temperatura, depreende-se um pedido implícito para fechar a tal janela. Esta (aparente) divergência entre o que é dito e o que é comunicado deve-se à consideração das implicaturas conversacionais, tacitamente aceites e partilhadas por ambos os interlocutores. Em função da consideração ou não de tais implicaturas, a reprodução do enunciado em DI pode ser algo como *Él dijo que hacía frío*, se se der relevo ao que foi dito, ou então, se se der primazia ao que se pretendia comunicar, *Él le pidió que cerrase la ventana*.

Como me parece ter ficado claro, pode ser longo (e mesmo sinuoso) o processo de reprodução do discurso. No entanto, há uma fronteira entre o que um professor deve saber e aquilo que deve ensinar, fronteira essa que consiste naquilo que os alunos precisam de aprender.

O processo de ensino deve ser, portanto, um exercício de equilíbrio entre necessidade e saber, entre teoria e prática. E, sobretudo, deve ser útil, na mais ampla aceção do termo, para que ao ensino corresponda a aprendizagem. É sobre a forma como este conteúdo é abordado nos documentos oficiais que refletirei no próximo capítulo.

## **2. Os documentos orientadores do trabalho pedagógico-didático**

Definido que está o objeto de trabalho em termos científicos – leia-se linguísticos – importa agora perceber de que forma é abordado este conteúdo nos documentos oficiais que determinam a sua abordagem didático-pedagógica e orientam a sua lecionação.

Assim, ao longo das próximas páginas analisarei o programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), cotejando-o com o Quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR), documento no qual se baseia<sup>56</sup>, uma vez que este se constitui como o grande documento orientador do ensino das línguas estrangeiras.

Construído no final do século XX no âmbito de um projeto europeu de ensino de línguas (vivas), o QECR baseia-se no pressuposto de que «a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa» (Conselho da Europa, 2001: 13),

---

<sup>56</sup> O programa de Espanhol para o 3º CEB apoia-se não só no QECR mas também no Plano Curricular do Instituto Cervantes, o que decorre da projeção internacional que alcançou pela aplicação prática do seu currículo em vários centros educativos ao longo dos anos. Para uma leitura mais detalhada sobre o programa, veja-se: [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm) (consultado a 20/06/13).

e serve vários propósitos: para além de funcionar como elemento coordenador e sobretudo unificador em relação às aprendizagens, este documento conduz à reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os *aprendentes* e a língua estrangeira, por um lado, e sobre para que é usada (mais do que para que serve) essa língua estrangeira, por outro. Para tal, o QECR apresenta e «descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua» (Conselho da Europa, 2001: 19) (sublinhado meu). Na mesma linha, os objetivos gerais inscritos no programa de Espanhol para o 3º CEB centram-se sobretudo no âmbito da construção do aluno enquanto indivíduo e cidadão que se relaciona com o mundo, com os outros, consigo e com a língua através da língua.

Quanto às orientações metodológicas do programa de Espanhol para o 3º CEB, as propostas aí apresentadas «são determinadas pelas finalidades e objetivos programados para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como pelas linhas orientadoras de «Un Nivel Umbral» e dos «Enfoques Comunicativos»<sup>57</sup>» (Ministério da Educação, 1997: 29). Também o QECR, seguindo as teorias pedagógicas mais recentes, adota uma abordagem orientada para a ação, perseguindo o objetivo final de dotar o aprendente de ferramentas linguísticas que permitam a satisfação das suas necessidades comunicativas, já não como aprendente mas como falante de uma língua, integrado num contexto social e linguístico reais. O utilizador e o aprendente de uma língua são entendidos como «atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico» (Conselho da Europa, 2001:29), em que é necessário proceder à seleção estratégica de competências específicas, não apenas linguísticas mas também comunicativas, em que se enquadram «os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social» (idem, ibidem).

De acordo com a divisão apresentada no QECR, os seis níveis gerais de proficiência no domínio de uma língua – *nível Iniciação (Breakthrough)*, *nível Elementar (Waystage)*, *nível Limiar (Threshold)*, *nível Vantagem (Vantage)*, *nível Autonomia (Effective Operational Proficiency)* e *nível Mestria (Mastery)* – são condensados em três, como representa a Figura 1 (Conselho da Europa, 2001: 48):

---

<sup>57</sup> O *nível Umbral* corresponde ao *nível Threshold* ou *Limiar*, explicado adiante.

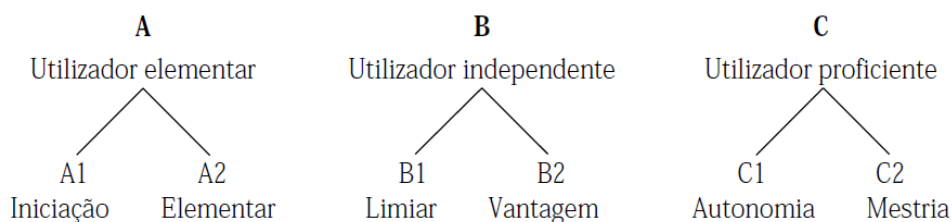


Figura 1

Independentemente do nível de proficiência, qualquer processo de ensino/aprendizagem exige a ativação de competências gerais e de competências comunicativas em língua. Assim, seguindo o QEQR, nas primeiras enquadram-se o conhecimento declarativo, que engloba o conhecimento empírico (decorrente da experiência) e o conhecimento académico (decorrente de uma aprendizagem mais formal; as capacidades e a competência de realização, que se centram nas capacidades práticas e interculturais do aprendente; a competência existencial, que consiste nas características individuais, atitudes, valores, motivações, crenças, etc.; e a competência de aprendizagem, que mobiliza todas as competências anteriores e se pode resumir como «a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário» (Conselho da Europa 2001: 154)<sup>58</sup>.

Já as competências comunicativas em língua encontram-se divididas no QEQR em competências linguísticas (competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica e competência ortoépica), em competências sociolinguísticas (associadas à dimensão social do uso da língua) e competências pragmáticas (referentes ao conhecimento da competência discursiva, da competência funcional e da competência de conceção).

Seguindo a mesma linha do QEQR, o programa de Espanhol para o 3º CEB concebe a língua como um espaço de apropriação/expressão do eu, composta por um sistema de signos mas também pelos significados culturais que estes comportam. Assim sendo, opta por um paradigma metodológico comunicativo, «já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si» (Ministério da Educação, 1997: 5).

<sup>58</sup> Comparando com os critérios de avaliação no ensino, o conhecimento declarativo corresponderá ao *saber*, as capacidades e a competência de realização ao *saber-fazer*, a competência existencial ao *saber-ser* e a competência de aprendizagem ao *saber-aprender*.

Como já referi, ao longo deste ano trabalhei com uma turma de 9º ano de escolaridade, no terceiro ano de aprendizagem de Espanhol. Assim, os objetivos a alcançar com estes alunos correspondem ao nível Limiar (ou Umbral, na terminologia usada no programa de Espanhol), o que, seguindo o diagrama anteriormente representado, se enquadra no nível de proficiência do utilizador independente B1, que, tal como se afirma no QECR, se caracteriza «por dois aspetos essenciais. O primeiro é a capacidade para manter a interação e chegar ao que se quer num leque variado de contextos (...). O segundo aspeto é a capacidade de lidar flexivelmente com problemas do dia-a-dia» (Conselho da Europa, 2001: 62).

O mesmo documento descreve da seguinte forma o grau de proficiência expectável para um falante de nível B1:

«É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto» (Conselho da Europa, 2001: 49).

Note-se como nesta descrição estão integradas as capacidades essenciais para o domínio de uma língua estrangeira: de compreensão, de produção e de interação<sup>59</sup>, quer no âmbito da oralidade, quer no da escrita. No entanto, estas podem desenvolver-se de modos muito distintos de acordo com diversas variáveis, entre as quais se destaca o domínio de aprendizagem (entendido como “esferas de ação ou áreas de interesse” (Conselho da Europa, 2001:75)). Trata-se de um elemento decisivo na escolha de métodos e estratégias adequadas ao contexto de ensino, bem como na planificação de atividades e tarefas que permitam a alcançar as metas curriculares de aprendizagem<sup>60</sup> propostas no programa educativo de

---

<sup>59</sup> Como esclarece o QECR, a interação integra as competências de receção (compreensão) e de produção. A sua separação destas justifica-se pela potencialidade de «envolver a construção coletiva de sentido, através do estabelecimento de um contexto mental comum, definindo aquilo que pode ser dado como conhecido, tentando resolver a origem dos locutores, fazendo uma aproximação ou mantendo uma distância confortável, geralmente em tempo real» (Conselho da Europa, 2001: 125).

<sup>60</sup> A este propósito, é profundamente lamentável e preocupante a ostracização a que a disciplina de Espanhol tem sido sujeita pelo atual Ministério da Educação e da Ciência. Ao longo do presente ano letivo foram sendo apresentadas as Metas Curriculares para o Ensino Básico (disponíveis no sítio do MEC <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>), e que não incluem a disciplina de Espanhol, o que, em associação com o Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho (que faz depender a oferta formativa de Espanhol da existência de docentes do grupo no quadro da escola), prenuncia um futuro calamitoso para a disciplina de Espanhol/LE em Portugal.



Espanhol Língua Estrangeira (E/LE). O trabalho desenvolvido no âmbito da minha prática pedagógica centra-se, evidentemente, no domínio educativo<sup>61</sup>, onde se procura desenvolver sistematizadamente todas as competências convocadas para o uso de uma língua.

O QECR apresenta os descritores específicos para cada uma dessas áreas, e da leitura das informações referentes ao nível B1, é possível sintetizar as suas características nos quadros apresentados no anexo IV.

De acordo ainda com o QECR, para além da compreensão, da produção e da interação, há a considerar a mediação como uma das atividades que compõem a competência comunicativa, dado que é ela que permite a comunicação entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar diretamente. Este tipo de atividade materializa-se na tradução (escrita) ou na interpretação (oral), na paráfrase, no resumo ou na reformulação de textos na mesma língua, quando há dificuldades de compreensão.

O programa do Ministério da Educação, por seu turno, esclarece que os seus conteúdos foram estabelecidos em função dos seguintes domínios [sic]: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais (Ministério da Educação, 1997: 11). Não havendo referências explícitas nem à interação nem à mediação, é possível afirmar que a primeira é considerada aquando da descrição dos procedimentos em qualquer das quatro competências. Já as atividades de mediação (que tendem a recorrer ao discurso indireto) não são contempladas no programa, o que se revela uma falha, pois «ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades» (Conselho da Europa, 2001: 36).

O programa de Espanhol para o 3º CEB está globalmente estruturado não em anos de escolaridade mas considerando todo o ciclo, pelo que os domínios de compreensão e de expressão oral e escrita apresentam sempre os mesmos conteúdos<sup>62</sup>. Apenas os domínios relativos aos aspetos socioculturais e à reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem apresentam conteúdos distintos, «com o fim de adequar o nível de dificuldade e de abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno» (Ministério da Educação, 1997: 11), sendo que nos primeiros são apresentados as áreas temáticas a trabalhar e nos segundos se remete

---

<sup>61</sup> O QECR (2001:30) utiliza o termo *domínio* para identificar os âmbitos sociais que determinam o ensino, a aprendizagem e o uso das línguas, e distingue quatro domínios: o educativo, o profissional, o público e o privado.

<sup>62</sup> A saber: atos de fala de uso frequente na interação quotidiana; elementos que configuram a comunicação: número e tipo de interlocutores, momento e lugar de comunicação, tema...; o discurso: adequação ao contexto, elementos de coesão, pressuposições...; estrutura da frase; vocabulário relativo aos temas mais comuns.

para duas listas, a primeira com os atos de fala e a segunda com os conteúdos gramaticais, em que se especifica, por ano de escolaridade, que aspetos desenvolver (anexos I e II do programa respetivamente).

### **3. O discurso direto e o discurso indireto no programa de Espanhol**

Apresentados que estão os documentos orientadores da prática pedagógica, vejamos como e onde se enquadram os conteúdos relativos ao discurso direto e indireto no programa de Espanhol em vigor.

Como já referi, os domínios da compreensão e da expressão oral e escrita selecionam os mesmos conteúdos, e mesmo os procedimentos previstos para cada conteúdo, para além de se confundirem muito facilmente ora com objetivos ora com estratégias, são vagos o bastante para não fornecerem qualquer informação relevante para a orientação do trabalho a desenvolver no âmbito da prática pedagógica. Restam, portanto, os anexos referentes aos atos de fala (Ministério da Educação, 1997: 21-23) e aos conteúdos gramaticais (Ministério da Educação, 1997: 23-28).

Os atos de fala estão agrupados em seis blocos:

1. Usos sociais da língua: cumprimentar, oferecer e convidar;
2. Informação;
3. Expressar obrigação, mandato e autorização;
4. Expressar sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos;
5. Controlar a comunicação;
6. Organizar o discurso.

Destes, três apresentam subpontos relevantes para o ensino do discurso reproduzido tal como apresentei nos pressupostos teóricos, nomeadamente os pontos 2.7., *narrar acontecimentos*; 2.8., *transmitir informação transmitida por alguém*; 2.7., *relacionar dois momentos ou ações ordenando-as no tempo*; 3.11., *transmitir uma ordem a terceiros*; 5.10., *repetir o seu próprio discurso*, e 5.11., *comprovar ou indicar compreensão de mensagem mediante resumo do significado ou da intenção expressa pelo falante*.

Relativamente aos conteúdos gramaticais, destaca-se o facto de quase metade dos conteúdos elencados (oito em dezanove) serem obrigatoriamente ativados nos processos de transformação de discurso direto para indireto, a saber: possessivos; demonstrativos; interrogativos; pronomes pessoais; verbo; oração composta: subordinadas; marcadores

temporais; marcadores espaciais. Não obstante, o discurso indireto só é especificamente referido dentro das orações subordinadas substantivas, com os seguintes conteúdos:

	7.º	8.º	9.º
— Outros verbos que expressem juízos de valor, possibilidade, ou sentimento + conjuntivo .....			X
— Discurso indirecto com os verbos «decir que» e «preguntar si» no presente do indicativo .....		X	X
— Discurso indirecto com os verbos «decir que» e «preguntar si» no «pretérito perfecto» e no «pretérito indefinido» .....			X
— Discurso indirecto transmitindo ordens e pedidos (que + presente do conjuntivo). .....			X
• Subordinadas adjectivas ou de relativo no indicativo .....			X
• Subordinadas adverbiais no indicativo (causais, condicionais, temporais, finais, modais, consecutivas e concessivas) .....		X	X

(Ministério da Educação, 1997: 27)

Partindo deste levantamento, facilmente se verifica que se trata de um conteúdo muito complexo, que exige o domínio cumulativo de competências linguísticas e comunicativas e implica um trabalho de exigência progressiva. Dado que o programa integra os conteúdos relativos ao discurso indireto apenas no nono ano de escolaridade, não me parece muito sensato focar o trabalho nas intenções comunicativas decorrentes de determinadas seleções semânticas ou as nuances interpretativas nesta fase de trabalho, sendo preferível consolidar as competências linguísticas numa primeira fase, para depois poder desenvolver as competências comunicativas.

A abordagem pedagógica deverá, de qualquer modo, considerar todos os parâmetros envolvidos no ensino do discurso direto e do discurso indireto, e em particular os processos de transposição do primeiro para o segundo, bem como se deverá estruturar a planificação das estratégias e atividades em função dos objetivos a atingir, tal como proponho no ponto seguinte do presente trabalho.

#### **4. Proposta de didatização do ensino do discurso direto e do discurso indireto no nível B1**

Como creio já ter clarificado, apesar de poder ser entendido como um conteúdo iminentemente gramatical, o domínio das estruturas de transformação do discurso direto para indireto e vice-versa é uma competência, mais do que linguística, comunicativa, uma ferramenta fundamental para desempenhar diversas tarefas comunicativas, sejam de cariz privado, profissional, público, institucional ou simplesmente educativo.

O Conselho da Europa (2001: 87) distingue as tarefas do domínio educativo entre as que os aprendentes são capazes de desempenhar enquanto *utilizadores* da língua e aquelas em que se envolvem como *aprendentes strictu sensu*. Em relação a esta questão, as orientações metodológicas do programa de Espanhol deixam a cargo do professor a criação das «condições adequadas que propiciem a aprendizagem» (Ministério da Educação, 1997: 31), depois de uma negociação de objetivos e conteúdos com os alunos, pelo que objetivos, temas, atividades, tarefas, materiais e organização são definidas em função de cada grupo específico de trabalho. No entanto, o Ministério da Educação é muito claro relativamente ao objetivo central da aprendizagem – a comunicação –, remetendo para a necessidade de criar «situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos socioculturais a que estão associadas» (Ministério da Educação, 1997: 29). E acrescenta: «ainda que se desenvolvam atividades específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, ativando sinergicamente todos os conteúdos do currículo» (Ministério da Educação, 1997: 30).

Partindo destes pressupostos, as tarefas a propor não se devem limitar à recriação de contextos verosímeis de comunicação, devendo ser entendidas também como a construção do próprio saber através de “produtos”<sup>63</sup>.

Neste sentido, pautei a planificação das unidades didáticas pela apresentação de situações de comunicação reais (ou verosímeis) que envolvessem outros aspetos para além do estritamente linguístico, de modo a que o conteúdo específico a trabalhar em aula fosse considerado como um meio, um instrumento ao serviço do falante para que este pudesse comunicar e ser compreendido pelos seus pares. No entanto, uma abordagem comunicativa do ensino da língua não garante a adesão e motivação para a aprendizagem, nomeadamente se considerarmos que os alunos do ensino obrigatório têm um currículo sobre o qual pouco ou nada opinam e, conseqüentemente, podem não estar a aprender o Espanhol por gosto ou necessidade comunicativa. Assim, há que considerar outras formas de abordar o ensino-aprendizagem do Espanhol/LE. Como se afirma no QECR, «O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua» (Conselho da Europa, 2001: 88). Por outro lado, «Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo» (Conselho da

---

<sup>63</sup> O QECR apresenta os produtos como «objetos linguísticos, como textos, resumos, quadros, documentos, etc., e produtos de aprendizagem como a tomada de consciência, a melhoria das competências, a reflexão e a intuição, as estratégias, a experiência nas tomadas de decisão e na negociação, etc.» (Conselho da Europa, 2001: 87).

Europa, 2001: 89), pelo que considero de toda a pertinência a construção de atividades e tarefas que integrem manifestações artísticas na língua-alvo, nomeadamente de cariz literário, pois «As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”» (Conselho da Europa, 2001: 89).

Decidi, assim, estruturar a maioria das unidades didáticas dedicadas ao ensino deste conteúdo partindo de documentos autênticos, ainda que por vezes adaptados, pertencentes a diferentes domínios – à publicidade, à literatura e ao texto não-verbal. Considerei ainda pertinente, nalguns momentos, o recurso ao humor como instrumento de motivação para o trabalho.

Antes de apresentar as minhas propostas, gostaria de deixar uma nota final relativa à dificuldade de planificar unidades didáticas de 45 minutos, o que limita significativamente o leque de opções ao nosso dispor<sup>64</sup>.

### Unidade didática 1

<i>Título da Unidade</i>	<i>¿Qué dices?</i>
<i>Tema da Unidade</i>	Relações interpessoais
<i>Tempo estimado</i>	40 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconstituir situações comunicativas a partir de um texto oral;</li> <li>✓ Compreender um anúncio publicitário;</li> <li>✓ Identificar diferentes intenções comunicativas;</li> <li>✓ Identificar estratégias de mediação de conflitos;</li> <li>✓ Reconhecer as estruturas gramaticais utilizadas para reproduzir enunciados recentes;</li> <li>✓ Desenvolver as competências de compreensão oral e de expressão oral e escrita;</li> <li>✓ Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação em</li> </ul>

<sup>64</sup> Para otimizar o tempo disponível optei frequentemente por criar guiões do trabalho em *powerpoint*, onde integrei as várias atividades que fui propondo ao longo de cada aula. Esta estratégia permitiu também uma maior rapidez e eficácia na correção dos exercícios realizados em aula.

	aula; ✓ Incentivar a interação e a cooperação.
<i>Competências</i>	Compreensão oral Expressão oral Expressão escrita
<i>Conteúdos</i>	<b>Gramatical:</b> discurso direto e discurso indireto.
<i>Material</i>	Vídeo do anúncio da Coca-Cola vencedor do prémio AMPE em 2002 (disponível em <a href="http://cvc.cervantes.es/artes/muvap/sala5/ampe/2002.htm">http://cvc.cervantes.es/artes/muvap/sala5/ampe/2002.htm</a> ) Documento em <i>powerpoint</i> (anexo IV) Ficha de trabalho (anexo V) Computador e projetor

### **Descrição da unidade didática:**

(O documento em *powerpoint* (anexo IV) serve de guião de trabalho ao longo de toda a aula, pelo que ao longo desta descrição está implícito o recurso ao mesmo.)

#### **I. Introdução (atividade de motivação/aquecimento)**

1. Antes da projeção do anúncio publicitário da Coca-Cola, a professora explica aos alunos que vão ouvir uma situação de interação entre diversas pessoas e que terão de responder a quatro questões que serão projetadas no quadro. Depois da correção do exercício os alunos deverão tentar adivinhar qual o tema-chave do anúncio publicitário ou o produto publicitado. Esta atividade tem como objetivo fundamental a familiarização dos alunos com o documento a trabalhar ao longo desta aula. Paralelamente, através da supressão do suporte visual do documento, pretende-se (i) trabalhar a compreensão oral, (ii) dirigir a atenção para as questões previamente apresentadas e (iii) criar alguma curiosidade sobre o documento na sua totalidade.
2. Projeção do vídeo publicitário, comentário das suposições apresentadas pelos alunos e resumo da história do anúncio. Esta atividade pretende (i) desenvolver a expressão oral e (ii) garantir que todos os alunos compreenderam globalmente o documento.

## II. Desenvolvimento

1. Os alunos identificam a personagem mais importante e justificam. O objetivo é introduzir o conceito de intermediário/mediador no discurso direto (neste momento a professora distribui uma ficha de trabalho (anexo V) que conduzirá o trabalho ao longo da aula). Para que esse papel se torne evidente, os alunos completam a transcrição do diálogo com partes das falas do filho. Esta atividade, que desenvolve simultaneamente a compreensão oral e a expressão escrita, leva a que os alunos contactem, ainda inconscientemente, com algumas das características formais do discurso reproduzido, nomeadamente a mudança da pessoa verbal, a presença de um verbo introdutor e do complementador *que* (aqui com ambos os valores – declarativo e interrogativo –, apesar de não se aprofundar a questão).
2. A professora comenta então com os alunos que os pais do anúncio sobre o qual se está a trabalhar deveriam ser capazes de resolver os seus problemas sem implicar o filho. Assim, solicita a reescrita da discussão entre os dois adultos sem a intervenção do filho. Esta atividade tem por objetivo tornar os alunos conscientes do conteúdo gramatical que estão a trabalhar e conduzi-los à identificação das diferenças entre o discurso direto e o discurso indireto.
3. Dado que neste momento apenas se trabalha a reprodução de enunciados recentes, ou seja, mantendo-se o eixo de enunciação no mesmo ponto (presente), são poucas e claras as modificações a fazer na reprodução de um enunciado em discurso indireto. Assim, na sequência da situação comunicativa sobre a qual se tem estado a trabalhar, a professora propõe uma atividade que pressupõe uma abordagem indutiva do ensino-aprendizagem da gramática: os alunos deverão ser capazes de reproduzir em discurso indireto os enunciados produzidos pelos adultos numa consulta de terapia familiar. A professora regista no quadro os enunciados iniciais e as propostas de transformação feitas pelos alunos, de modo a que seja possível visualizar cada uma das diferenças produzidas na transformação do discurso direto para o indireto.

## III. Conclusão

1. Partindo das frases registadas no quadro e das alterações verificadas na mudança do DD para o DI, os alunos sistematizam, no quadro da ficha de trabalho, as regras fundamentais para transmitir informações recentes (ancoradas no mesmo eixo temporal do momento de enunciação), acompanhando e corrigindo através do *powerpoint*. No

final, a professora chama a atenção dos alunos para o facto de, ao nível dos tempos/modos verbais, apenas o imperativo ser transformado em presente de subjuntivo.

### **Comentário**

Ao planificar esta unidade, que iniciaria o trabalho relativo ao DD e ao DI, quis tornar evidente para os alunos, desde o primeiro momento, a diferença entre uma e outra forma de (re)produzir enunciados. Por outro lado, queria deixar latente, desde o início, a ideia de que as regras estereotipadas de transposição de um discurso para outro não são rígidas. Foi guiada por estes dois propósitos que selecionei o anúncio publicitário que serviu de base a esta unidade, pois permitia, por um lado, tornar evidente que a existência de um “mediador” dos discursos é a chave para a identificação do DI, e que o uso deste não implica nem a transposição de toda e qualquer referência deíctica pessoal para a 3ª pessoa, nem a transformação de todas as formas verbais para tempos do passado. Para tal, centrei primeiramente a atenção dos alunos nas intervenções do “mediador” dos discursos (e do conflito), para depois o retirar do cenário e obrigar as personagens a transformar o seu DI em DD, e finalmente voltei a colocar um “mediador” dos discursos, de modo a clarificar as alterações que se produzem do DD para o DI quando não há desfasamento temporal entre o momento de enunciação de um e de outro.

Os alunos aderiram com grande entusiasmo às atividades propostas, e considero que isso se deveu ao facto de ter recorrido a um documento autêntico, que representa uma situação da vida quotidiana, e cuja personagem principal é alguém com quem os alunos facilmente se identificam, seja pela situação vivida, seja simplesmente pela idade comum. Por outro lado, a manutenção de uma mesma situação ao longo de toda a aula permitiu uma sequência coerente entre as atividades propostas, o que tornou possível enquadrar o conteúdo linguístico a trabalhar numa situação comunicativa mais vasta, constituindo a gramática apenas um meio para atingir o fim pretendido: recriar uma situação de comunicação. Relativamente à consolidação da aprendizagem creio que foi bem sucedida, dado que os alunos revelaram grande facilidade na sistematização dos conteúdos lecionados e na aplicação dos mesmos a novas situações.



**Unidade didática 2**

<i>Título da Unidade</i>	“El que lee mucho y anda mucho ve mucho y sabe mucho”
<i>Tema da Unidade</i>	Literatura
<i>Tempo estimado</i>	40 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contactar com a obra <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i>, de Miguel de Cervantes;</li> <li>✓ Compreender narrativas lineares;</li> <li>✓ Reconstruir um texto a partir de sequências textuais;</li> <li>✓ Reconhecer as estruturas gramaticais necessárias para narrar situações passadas;</li> <li>✓ Participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas;</li> <li>✓ Desenvolver as competências de compreensão e de expressão oral e escrita;</li> <li>✓ Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação em aula;</li> <li>✓ Incentivar a interação e a cooperação.</li> </ul>
<i>Competências</i>	<p>Compreensão escrita</p> <p>Compreensão oral</p> <p>Expressão escrita</p>
<i>Conteúdos</i>	<p><b>Gramaticais:</b> pretérito pluscuamperfecto de indicativo; pretérito imperfecto de subjuntivo; discurso direto e indireto.</p> <p><b>Cultural:</b> contacto com a obra <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i>, de Miguel de Cervantes</p>
<i>Material</i>	<p>Documento em <i>powerpoint</i> (anexo VI)</p> <p>Animação sobre a aventura dos moinhos de <i>Don Quijote</i> (disponível em <a href="http://nea.educastur.princast.es/quixote/index2.htm">http://nea.educastur.princast.es/quixote/index2.htm</a>)</p> <p>Ficha de trabalho (anexo VII)</p> <p>Computador e projetor</p>

### **Descrição da unidade didática:**

#### **I. Introdução (atividade de motivação/aquecimento)**

1. A professora explica aos alunos que a aula se centrará na obra mais famosa de uma das figuras literárias mais emblemáticas da literatura espanhola, Miguel de Cervantes, e que lhes caberá a tarefa de descobrir o título de tal obra. Para tal, a professora inicia a projeção do anexo VI com um conjunto de palavras no quadro e explica aos alunos que quando perceberem o que têm em comum essas palavras terão descoberto a obra sobre a qual se centrará a aula. Esta atividade tem como principal objetivo introduzir algumas das palavras-chave relacionadas com *El ingenioso Hidalgo D. Quijote de la Mancha*, de modo a recordar ou dar a conhecer aos alunos as personagens e o enredo do episódio que se vai trabalhar em aula – a aventura dos moinhos.

#### **II. Desenvolvimento**

1. Distribuição da ficha de trabalho (anexo VII) que conduzirá o trabalho ao longo da aula.
2. Projeção e leitura de um breve texto de apresentação da personagem, e projeção de uma animação a partir do sítio <http://nea.educastur.princast.es/quixote/index2.htm> (consultado em 22/04/2013), que, para além de apresentar as linhas centrais do romance, ilustra a aventura dos moinhos. A competência desenvolvida nesta atividade é a compreensão oral.
3. Realização do exercício 1 do anexo VII: resposta a questões que têm por objetivo verificar o nível de compreensão global do documento audiovisual apresentado, bem como desenvolver as competências de expressão oral e de expressão escrita.
4. Realização do exercício 2 do anexo VII: ordenação de um conjunto de sequências textuais de modo a obter a descrição da aventura dos moinhos. Este exercício, que tem por objetivo desenvolver a compreensão escrita, é corrigida através da leitura em voz alta, por vários alunos, das sequências corretamente organizadas e seguidamente projetadas no quadro.
5. Realização do exercício 3 do anexo VII: transformação de três frases que surgem no texto anteriormente organizado do DI para o DD e tem por objetivo introduzir dois novos tempos/modos gramaticais: o pluscuamperfecto de indicativo e o imperfecto de subjuntivo, de modo a preparar os alunos para o estudo da passagem do DD para o DI

quando existe um desfasamento temporal entre o discurso original e o discurso reproduzido.

6. Exploração das formas verbais *saliese; pusiese; había advertido; callase; había robado; había vuelto*: depois da identificação dos tempos/modos verbais a que pertencem, a professora projetando no quadro a sistematização da construção dos mesmos e dá a indicação aos alunos para que registem nos cadernos o que está projetado.

### **III. Conclusão**

1. Realização do exercício 4 do anexo VII para organizar e sistematizar os conteúdos trabalhados ao longo da aula: seleção dos vocábulos ou expressões que permitem completar corretamente algumas regras referentes às características do DI quando existe um desfasamento temporal entre o momento em que o enunciado original foi produzido e o momento em que é reproduzido.

### **Comentário**

Esta unidade didática foi criada com a intenção de trabalhar conteúdos gramaticais relacionados com o DD e o DI partindo de um conteúdo cultural: uma das obras mais emblemáticas da literatura espanhola, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Esta opção prende-se com o entendimento de que a prática educativa deve contribuir para a formação dos alunos nas suas múltiplas vertentes, entre as quais a cultural e artística, como aliás preconizam o QECR e o programa de Espanhol para o 3º CEB.

A principal dificuldade com que me debati na planificação desta unidade foi a criação de materiais que permitissem um trabalho equilibrado e coeso entre os dois tipos de conteúdo selecionados, pois nenhum deles poderia parecer imposto no decurso do trabalho. Por outro lado, preocupava-me também a forma como deveria apresentar o conteúdo cultural, dada a mais que provável falta de receptividade a um texto literário, em espanhol, do início do século XVII, que os alunos eventualmente nem conheciam. Assim, optei por uma atividade de motivação que fornecia grande parte das palavras-chave, e que aguçou a curiosidade dos alunos, pois todos queriam descobrir antes dos colegas de que obra se ia falar. Paralelamente, esta atividade permitiu-me apresentar as linhas gerais da obra através da explicação da pertinência das palavras utilizadas nesta atividade.

Mas esta era apenas a motivação, e precisava de encontrar materiais que correspondessem aos meus critérios, o que não foi fácil. Ora encontrava textos académicos, ora encontrava adaptações pouco fiéis e não raro infantis da obra, ora me deparava com documentos audiovisuais com más condições sonoras, enfim, era *una aguja en un pajar*... Acabei por seleccionar um excerto de uma animação que encontrei no sítio da *Consejería de Educación y de Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias*, que me pareceu conseguir o equilíbrio entre o rigor e o ludismo na abordagem da obra, para além da qualidade sonora e de dicção, maximizada pela possibilidade de legendagem (o que poderia ser necessário no caso – que não se verificou – de os alunos terem dificuldades na compreensão do texto oral do documento). A escolha foi, como pude constatar, muito acertada, pois não só os alunos compreenderam perfeitamente o documento, como reagiram muito positivamente ao documento em si, mostrando-se ao mesmo tempo divertidos e atentos/concentrados nas atividades que fui propondo.

Para a construção do exercício de organização de sequências textuais, optei por trabalhar sobre a versão original do texto (a ortografia está, obviamente, atualizada), tendo selecionado apenas os excertos correspondentes ao documento audiovisual anteriormente apresentado, para poder aprofundar a compreensão escrita. Nesses excertos procedi a adaptações formais, transformando os excertos originalmente em discurso direto para discurso indireto, de modo a poder introduzir o estudo das alterações que se produzem neste último quando existe um desfazamento temporal entre o momento da produção e o da reprodução. Dado que este conteúdo implica o conhecimento de novos tempos/modos verbais, nomeadamente o pretérito pluscuamperfecto de indicativo e o pretérito imperfecto de subjuntivo, não faria sentido que o exercício de transformação de frases implicasse o seu uso. Assim, optei por partir de frases em DI, em que esses tempos/modos estavam presentes, e solicitar a transformação das mesmas para DD. Este exercício, tal como previa, foi realizado corretamente e facilmente, fosse por intuição linguística, fosse pela proximidade entre a língua materna e a língua-alvo, e permitiu criar uma sensação de familiaridade com os novos tempos/modos verbais, o que facilitou a apresentação e explicação dos mesmos. Finalmente, optei por consolidar os conteúdos referentes ao DD e ao DI trabalhados nesta aula através de um breve exercício de escolha múltipla. Uma vez mais, os alunos realizaram com facilidade e correção o exercício, o que me deixou a convicção de que seria possível, numa única unidade didática, apresentar a totalidade das regras de transformação das formas verbais do DD para o DI quando há dois momentos enunciativos distintos e separados no tempo.

Considero que todos os objetivos propostos para esta unidade foram alcançados, e a reação muito positiva dos alunos comprovou que é possível apresentar propostas de trabalho interessantes e motivadoras sobre duas das áreas mais temidas e malquistas dos alunos: a literatura e a gramática.

### Unidade didática 3

<i>Título da Unidade</i>	<i>¿Qué pasó? El raro caso del Sr. Cuentacuentos.</i>
<i>Tema da Unidade</i>	Literatura
<i>Tempo estimado</i>	40 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender uma história curta;</li> <li>✓ Associar ideias a partir de um texto;</li> <li>✓ Mobilizar conhecimentos culturais;</li> <li>✓ Reconhecer as estruturas gramaticais necessárias para contar acontecimentos no passado;</li> <li>✓ Participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas;</li> <li>✓ Desenvolver as competências de compreensão e de expressão oral e escrita;</li> <li>✓ Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação em aula;</li> <li>✓ Incentivar a interação e a cooperação.</li> </ul>
<i>Competências</i>	Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita
<i>Conteúdos</i>	<b>Gramatical:</b> o discurso direto e indireto: as transformações verbais impostas pelo desfasamento temporal dos momentos enunciativos.
<i>Material</i>	Documento em <i>powerpoint</i> (anexo VIII) Cartões com mensagens (anexo IX) Ficha de trabalho (anexo X) Computador e projetor

### **Descrição da unidade didática:**

#### **I. Introdução (atividade de motivação/aquecimento)**

1. A professora pergunta aos alunos se sabem em que consiste um jantar literário e se já participaram ou gostariam de participar num. Se os alunos não souberem do que se trata, a professora explica que é um jantar em que cada convidado assume uma personagem de um livro, tendo que ser fiel às características da mesma ao longo de todo o jantar.
2. Dada a explicação, a professora diz aos alunos que ao longo da aula vão conhecer o estranho caso ocorrido no jantar literário promovido pelo Sr. Cuentacuentos, e inicia a projeção do anexo VIII, que guiará toda a aula.

#### **II. Desenvolvimento**

1. Dois alunos leem, em voz alta, a apresentação da situação inicial da história do Sr. Cuentacuentos. Em seguida, os alunos são convidados a recriar a situação. Formam-se treze pares – doze dos quais assumirão o papel dos convidados e um o papel do detetive e do seu ajudante. A professora entrega então um envelope a cada par, contendo uma mensagem enviada pelo Sr. Cuentacuentos (anexo IX). Após a apresentação das instruções, os alunos assumirão o protagonismo da aula, representando a situação.
2. Depois da apresentação de todas as mensagens enviadas pelo Sr. Cuentacuentos, a professora informa que o ajudante do detetive, que não era propriamente brilhante, não fora capaz de descobrir que personagem corresponderia a cada convidado, e que apenas tinha percebido (porque os convidados lhe tinham explicado) que deveria haver um tema comum. A professora projeta então esta informação, e, para continuar a dramatização, pede aos alunos que descubram qual terá sido o enunciado original, procedendo às alterações necessárias (para obter o discurso direto). Este exercício é bastante intuitivo e quase não implica alterações, pelo que não demorará muito tempo nem fará perder o fio condutor da história em que se centra todo o trabalho. Estando projetado no quadro, o exercício é corrigido em conjunto.
3. Continuando com a história, a professora sugere aos alunos que socorram o pobre ajudante do detetive, pois a única conclusão a que ele conseguira chegar é que todas as mensagens tinham algo a ver com personagens do imaginário infanto-juvenil. Neste momento a professora distribui uma ficha de trabalho (anexo X) que conduzirá o

trabalho ao longo do resto da aula. O primeiro exercício consiste precisamente num conjunto de perguntas do ajudante sobre as mensagens recebidas pelos convidados do Sr. Cuentacuentos, acompanhadas pelas mensagens originais respetivas. Estas perguntas são também projetadas no quadro para que se possam verificar e corrigir as respostas mais facilmente.

4. Identificação das diferenças em cada par de frases: espera-se que identifiquem os diferentes emissores – a mensagem original foi produzida pelo Sr. Cuentacuentos enquanto que as perguntas (que reproduzem essas mensagens) foram enunciadas pelo ajudante do detetive. Os alunos deverão também esclarecer se existe ou não um desfasamento temporal entre as mensagens originais e as perguntas que as reproduzem.
5. Chegados a este ponto, os alunos deverão descobrir que alterações se produziram na passagem do discurso original para o reproduzido. Para tal, realizarão o exercício 2 do anexo X, com o propósito de sistematizar as regras de transformação para o DI quando se verifica um desfasamento temporal dos momentos enunciativos, especificamente no que toca a tempos e modos verbais.

### **III. Conclusão**

1. Para verificar se os conteúdos gramaticais foram assimilados, a professora propõe um exercício de consolidação: seguindo com o estranho caso do Sr. Cuentacuentos, a professora revela que, deparando-se com tamanho mistério, o detetive reuniu todos os convidados para tentar descobrir o que realmente se teria passado. Os alunos são assim convidados a realizar o exercício 3 do anexo X, ao mesmo tempo que o texto vai sendo projetado. Trata-se da narração, por parte do detetive, daquilo que viu e ouviu quando chegou ao local do crime, e o exercício consiste em reescrever o que disseram algumas personagens em discurso indireto.
2. Para terminar a aula, a professora pergunta aos alunos se alguém consegue desvendar o mistério, e, depois de ouvir as opiniões, projeta a solução do mistério.

### **Comentário**

O objetivo desta unidade era trabalhar as transformações do DD e do DI nos casos em que se verifica um desfasamento temporal entre o momento da enunciação do DD e a sua reprodução em DI, nomeadamente no que se refere ao sistema verbal. Dado que se trata de uma matéria bastante complexa, a dificuldade da planificação residia em encontrar uma forma

atrativa para introduzir e trabalhar estes conteúdos. Assim, decidi transformar a aula numa história em que DD e DI surgissem o mais naturalmente possível. Como não consegui encontrar nada que correspondesse ao que pretendia, decidi criar de raiz todos os materiais que usei nesta aula, de forma a obter uma estrutura coesa e homogénea e, simultaneamente, motivar os alunos para a aprendizagem, criando uma tarefa comunicativa em que a gramática surge como instrumento, como meio, e não como um fim em si mesmo.

Relativamente à execução, debati-me com o problema do tempo, pois eram muitas atividades e eu temia que não houvesse hipótese de concluir a planificação, ficando por avaliar o grau de compreensão relativamente aos conteúdos trabalhados ao longo da aula. A consequência foi um “dirigismo” excessivo da minha parte, que não deveria ter acontecido e que condicionou a possibilidade de uma maior interação dos alunos e retirou algum do *suspense* pretendido. Por outro lado, verifiquei, no decorrer da aula, que a forma como a ficha de trabalho estava apresentada (em frente e verso) dificultava a realização do segundo exercício, pois era necessário estar sempre a virar a folha. Quando me dei conta dessa situação, decidi alterar a estratégia prevista para esse momento (a correção só surgiria depois de os alunos completarem o quadro) e projetei de imediato o quadro e propus a realização conjunta do exercício, o que surtiu um efeito positivo, até porque foi mais fácil aperceber-me das dúvidas e dificuldades dos alunos. Assim, apesar da pressão imposta pelo (pouco) tempo disponível, creio que esta unidade didática cumpriu todos os objetivos para ela propostos, pois os alunos adquiriram e consolidaram com sucesso os conteúdos programados e aderiram com entusiasmo às diversas propostas apresentadas, tendo havido um bom ambiente de trabalho.

#### Unidade didática 4

<i>Título da Unidade</i>	<i>Hoy, aquí y ahora se termina todo</i>
<i>Tema da Unidade</i>	Relações interpessoais
<i>Tempo estimado</i>	40 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender uma história a partir de imagens;</li> <li>✓ Completar uma carta;</li> <li>✓ Selecionar formas verbais e deícticas em função de um contexto específico;</li> <li>✓ Reconhecer as mudanças dos deícticos de acordo com os contextos específicos de comunicação;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicar as regras de transformação do discurso num texto específico;</li> <li>✓ Reproduzir enunciados com e sem desfasamento temporal entre os momentos de enunciação.</li> <li>✓ Participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas;</li> <li>✓ Desenvolver as competências de compreensão e de expressão oral e escrita;</li> <li>✓ Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação em aula;</li> <li>✓ Incentivar a interação e a cooperação;</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade.</li> </ul>
<i>Competências</i>	<p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão oral</p> <p>Expressão escrita</p>
<i>Conteúdos</i>	<b>Gramatical:</b> os deícticos no discurso direto e indireto.
<i>Material</i>	<p>Documento em <i>powerpoint</i> (anexo XI)</p> <p>Ficha de trabalho (anexo XII)</p> <p>Computador e projetor</p>

### **Descrição da unidade didática:**

#### **I. Introdução (atividade de motivação/aquecimento)**

1. A professora começa a aula com a projeção do anexo XI. A primeira imagem é um desenho da Mafalda, personagem de BD da autoria do autor argentino Quino, e em seguida pergunta se sabem qual a nacionalidade do famoso ilustrador. Se não souberem, a professora dir-lhes-á. Seguidamente, explica aos alunos que nesta aula vão conhecer outras duas personagens criadas por Quino, Maite e Juan Carlos.

#### **II. Desenvolvimento**

1. A professora projeta uma sequência de imagens e pede a interpretação da situação aí representada e da relação entre as personagens. Evidentemente, os alunos falarão da carta que a mulher está a escrever. A professora propõe-lhes então que descubram o que dirá ela na carta. Para tal, distribui uma ficha de trabalho (anexo XII) e diz que, de

tanto escrever e apagar, houve partes do texto que ficaram ilegíveis, pelo que os alunos devem completar a carta como lhes pareça melhor (exercício 1 do anexo XII).

2. No fim do exercício os alunos apresentam as suas propostas. A proposta favorita dos alunos servirá para completar os diapositivos do anexo XI e será sobre esse texto que se trabalhará ao longo da aula.
3. Continuando com a história, a professora conta aos alunos que, antes de deixar a carta a Juan Carlos, Maite telefonou à sua melhor amiga para lhe contar o que estava a fazer. Para reconstruir o conteúdo do telefonema, os alunos devem realizar o exercício 2 do anexo XII, que consiste numa escolha múltipla.
4. Continuando, a professora conta que o pobre Juan Carlos não suportou o que lhe disse Maite e que, uma semana mais tarde, marcou uma consulta com o seu psicólogo. Para descobrir o que disse Juan Carlos na consulta, os alunos realizam o exercício 3 do anexo XII.
5. Os alunos são agora convidados a identificar o “tipo” de palavras que sofreram alterações. Para além das formas verbais, os alunos devem identificar as palavras que fornecem informações de espaço, de pessoa e de tempo – os deíticos.
6. Para sistematizar essas modificações e as circunstâncias em que ocorreram, os alunos realizam o exercício 4 do anexo XII.

### **III. Conclusão**

1. Para verificar se compreenderam os conteúdos estudados nesta aula, os alunos realizam o exercício 5 do anexo XII – escrever um postal em que têm que passar um pequeno texto de DI para DD.

### **Comentário**

Esta aula tinha por objetivo trabalhar os deíticos e as transformações que neles se operam em função dos sistemas referenciais dos locutores de um discurso direto ou indireto. Ora, dado que o domínio dos conteúdos gramaticais não pode ser encarado como um fim em si mesmo, resolvi integrá-los numa situação de cariz comunicativo que exigisse a integração dos referidos conteúdos. Decidi então utilizar um texto não verbal de carácter expressivo e fazer dele a tela sobre a qual se apresentaria a situação de comunicação a trabalhar, escrevendo um “esqueleto” de alguns textos e integrando neles diversos deíticos, de forma a garantir a sua exploração e reutilização em distintos contextos comunicativos.

Os alunos aderiram com grande entusiasmo a esta estratégia, pois sentiram-se os autores da história com que trabalhámos.

Nesta aula, para além do novo conteúdo lecionado, foi feita uma revisão dos dois paradigmas referenciais na reprodução indireta do discurso, pelo que os exercícios 2 e 3 implicavam simultaneamente um raciocínio dedutivo em relação às formas verbais e um raciocínio indutivo quanto aos deícticos, mas os alunos não apresentaram dificuldades na sua realização.

Uma vez mais os alunos revelaram facilidade na sistematização dos conteúdos gramaticais, que partiu dos exemplos concretos com que trabalharam ao longo da aula, o que mais uma vez se revelou produtivo e eficaz.

Os alunos revelaram facilidade também na atividade final de consolidação.

Creio que esta foi uma unidade didática bem conseguida, não só pela existência de uma linha orientadora que lhe conferiu circularidade, mas sobretudo pela possibilidade de introdução do humor. Por outro lado, gostei particularmente dos materiais que produzi e selecionei, e sei que os alunos também gostaram, pela adesão que revelaram às diversas propostas de trabalho e ao bom ambiente da aula, para o que contribuiu o facto de terem trabalhado com um texto de algum modo criado por eles.

### Unidade didática 5

<i>Título da Unidade</i>	<i>La cárcel Libertad</i>
<i>Tema da Unidade</i>	Literatura/Cultura hispano-americana
<i>Tempo estimado</i>	40 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender globalmente um texto literário;</li> <li>✓ Aplicar as regras de transformação do discurso num texto específico;</li> <li>✓ Reconstruir um texto a partir de fragmentos desordenados;</li> <li>✓ Reproduzir enunciados com e sem desfasamento temporal entre os momentos de enunciação;</li> <li>✓ Participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas;</li> <li>✓ Desenvolver as competências de compreensão escrita e de</li> </ul>

	<p>expressão oral e escrita;</p> <p>✓ Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação em aula;</p> <p>✓ Incentivar a interação e a cooperação;</p> <p>✓ Desenvolver o sentido estético.</p>
<i>Competências</i>	<p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão oral</p> <p>Expressão escrita</p>
<i>Conteúdos</i>	<p><b>Gramatical:</b> o discurso direto e indireto.</p> <p><b>Cultural:</b> autores da literatura uruguaia: Mario Benedetti e Eduardo Galeano.</p>
<i>Material</i>	<p>Documento em <i>powerpoint</i> (anexo XIII)</p> <p>Ficha de trabalho (anexo XIV)</p> <p>Conto original “Pájaros proibidos” (anexo XV)</p> <p>Conto adaptado “Pájaros proibidos” (anexo XVI)</p> <p>Parcelas de texto (anexo XVII)</p> <p>Cartolinas</p> <p>Marcadores</p> <p>Computador e projetor</p> <p>Pássaros em origami (anexo XVIII)</p>

### **Descrição da unidade didática:**

#### **I. Introdução (atividade de motivação/aquecimento)**

1. Os alunos visionam os primeiros três diapositivos do anexo XIII e descrevem as imagens, tentando descobrir o que representam.
2. Mantendo o objetivo de desenvolver a expressão oral, os alunos são convidados a relacionar as imagens com a palavra “libertad”. Seguidamente, é distribuído o anexo XIV.

#### **II. Desenvolvimento**

1. Os alunos deverão ler o texto que receberam, e que também estará projetado, a fim de comparar as respostas dadas anteriormente. A leitura é feita em voz alta por três alunos.

2. Depois de esclarecer eventuais dúvidas de vocabulário, os alunos responderão oralmente às questões projetadas no quadro que têm por objetivo verificar a compreensão global do texto.
3. A professora explica que Mario Benedetti, autor do texto do anexo XIV, era um escritor e poeta uruguaio, que no seu país houve uma ditadura e que uma das prisões políticas mais conhecidas era precisamente a prisão Libertad, que se via nas duas primeiras imagens projetadas no princípio da aula. A professora explica igualmente que Eduardo Galeano, que os alunos já conhecem de outra aula, é uruguaio também, que ele mesmo foi um preso político naquela prisão e que escreveu um pequeno conto, intitulado “Pájaros prohibidos” (anexo XV), cuja ação decorre nesse espaço.
4. Os alunos deverão descobrir a razão de ser do título. Para tal, em grupos de três e quatro, reconstruirão o texto, passando para o DI algumas frases que a professora distribuiu (anexo XVI), com um pedaço de cartolina. Enquanto os alunos trabalham na transformação das frases para DI de acordo com as indicações recebidas referentes ao momento de enunciação do discurso original, a professora afixa no quadro três cartolinas com o conto adaptado (anexo XVII), ao qual faltam, para além do final, as frases que os alunos estão a transformar. Assim que o quadro esteja pronto, a professora vai circulando entre os grupos para acompanhar o trabalho e esclarecer possíveis dúvidas.
5. Terminada a atividade, a professora vai lendo o conto em voz alta e os alunos devem descobrir a onde pertencem as frases que reescreveram e afixam-nas nos respetivos lugares, lendo-as em voz alta.

### **III. Conclusão**

1. Depois de completado o texto afixado, os alunos deverão voltar à questão inicial – a razão de ser do título –, e tentar descobrir o final do conto. Após a troca de opiniões dos alunos, a professora afixa o final do conto e lê-o em voz alta.
2. Para terminar a aula os alunos deverão dar a sua opinião sobre o conto, se gostaram ou não e porquê.
3. Para que os alunos recordem a mensagem do conto, e que sempre há forma de dizer o que realmente importa, a professora entrega a cada aluno um pequeno pássaro em origami (anexo XVIII).

## Comentário

Para esta unidade selecionei dois textos literários de dois escritores uruguaios de que gosto particularmente (Mario Benedetti e Eduardo Galeano). Estes textos permitiram cumprir diversos intuitos: a fruição estética dos textos; o conhecimento de factos históricos; a reflexão sobre o tema da liberdade e do direito de expressão; o desenvolvimento da compreensão escrita e da expressão oral; a consolidação de conteúdos gramaticais.

Creio que os documentos que apresentei eram muito interessantes e motivadores, e que se encadeavam perfeitamente, para além de não serem muito extensos. Julgo também que as atividades desenvolvidas permitiram alcançar todos os objetivos propostos, e que a atividade final foi bastante interessante, pois os alunos só tiveram acesso ao texto completo no final, o que criou alguma motivação extra para saber como terminaria a história.

Para terminar a aula quis deixar uma breve mas simbólica recordação da aula e do trabalho que desenvolvi com os alunos ao longo do ano, oferecendo-lhes um pequeno pássaro feito em origami, pois representava a possibilidade de, apesar das limitações com que muitas vezes nos confrontamos/somos confrontados, conseguir chegar mais além, de voar...

Os alunos reagiram muito positivamente às atividades propostas, estando atentos e participativos, e captaram a mensagem dos textos, ao mesmo tempo que sistematizaram os conteúdos aprendidos anteriormente.

## Unidade didática 6

<i>Título da Unidade</i>	<i>Diez minutos</i>
<i>Tema da Unidade</i>	Relações interpessoais
<i>Tempo estimado</i>	40 + 40 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivar para a descoberta do cinema espanhol;</li> <li>✓ Compreender globalmente um excerto de uma curta-metragem espanhola;</li> <li>✓ Reconhecer os valores semânticos de verbos introdutores do discurso;</li> <li>✓ Sistematizar conhecimentos relativos à reprodução do discurso;</li> <li>✓ Desenvolver as competências de compreensão oral e escrita e de expressão escrita;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação em aula;</li> <li>✓ Incentivar a interação e a cooperação;</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade.</li> </ul>
<i>Competências</i>	<p>Compreensão oral</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão escrita</p>
<i>Conteúdos</i>	<p><b>Lexical:</b> os valores semântico-pragmáticos/a intenção comunicativa dos verbos introdutores do discurso reproduzido.</p> <p><b>Gramatical:</b> os verbos introdutores do discurso reproduzido.</p> <p><b>Cultural:</b> contacto com a produção cinematográfica espanhola</p>
<i>Material</i>	<p>Excerto da curta-metragem <i>Diez minutos</i> de Alberto Ruíz Rojo, disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZCZTHB2GHrg">http://www.youtube.com/watch?v=ZCZTHB2GHrg</a> (consultado em 10/05/13)</p> <p>Documento em <i>powerpoint</i> (anexo XIX)</p> <p>Ficha de trabalho (anexo XX)</p> <p>Computador e projetor</p>

### **Descrição da unidade didática:**

#### **I. Introdução (atividade de motivação/aquecimento)**

1. Apresentação do título da curta-metragem a trabalhar e chuva de ideias sobre o tema.
2. Visionamento do excerto da curta-metragem (até ao minuto 1'38'') e comentário das opiniões iniciais sobre o tema.

#### **II. Desenvolvimento**

1. Realização dos exercícios 1 e 1.1 do anexo XX. O seu objetivo é testar a capacidade de reconhecer a coerência e coesão do texto através da ordenação de fragmentos.
2. Realização do exercício 2 do anexo XX, que pretende explicitar as características psicológicas das personagens, dado que são fundamentais para as atividades seguintes.

3. Realização dos exercícios 3.1 e 3.2 do anexo XX, que implicam a capacidade de seleção lexical de acordo com objetivos comunicativos específicos. Estes exercícios permitem ainda verificar a construção do gerúndio.
4. Reflexão guiada sobre as características semântico-pragmáticas dos verbos introdutores do discurso reproduzido, através dos exercícios 3.3 e 3.4 do anexo XX.
5. Realização do exercício 4 do anexo XX para analisar comparativamente as transformações decorrentes da reprodução do discurso.

**Nota:** Todos os exercícios são corrigidos em grupo e com recurso ao anexo XIX.

### **III. Conclusão – Tarefa Final**

1. Realização do exercício 5 do anexo XX em trabalho de pares. Com esta atividade pretende-se levar os alunos a (i) praticar a expressão escrita; (ii) desenvolver mecanismos de coesão e coerência textual, uma vez que têm que continuar (e terminar) um texto baseando-se nos dados fornecidos; (iii) utilizar o discurso reproduzido, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo das várias aulas dedicadas a este conteúdo.
2. Depois de corrigidos os textos, os alunos apresentam-nos à turma, que deverá conseguir identificar qual das perspetivas foi selecionada para o reconto da história.
3. Finalmente, os alunos reescrevem o seu texto em DD, de modo a poderem representá-lo na aula.

### **Comentário**

Com esta unidade didática quis levar os alunos a tomar consciência da vertente semântico-pragmática nas estratégias de reprodução do discurso. Para isso, decidi partir de uma curta-metragem que centra toda a ação num telefonema (logo utiliza exclusivamente o DD) e evidenciar algumas das características das duas personagens intervenientes para clarificar as perspetivas de ambos sobre uma mesma situação. Daí avancei para o trabalho com o discurso reproduzido por cada uma das personagens intervenientes, centrando a atenção nos verbos introdutores e nos critérios para a seleção dos mesmos.

Seguidamente os alunos foram conduzidos a uma reflexão metalinguística, em que tiveram que estruturar as aprendizagens relativas à seleção dos verbos introdutores e posteriormente preencheram dois quadros de análise referentes às alterações eventualmente provocadas pela



reprodução do discurso das duas personagens, de modo a clarificar a necessidade de ajustar as regras de transformação do DD para DI às circunstâncias específicas de reprodução de cada enunciado.

Finalmente, os alunos realizaram uma tarefa final, de consolidação de todas as aprendizagens realizadas ao longo das aulas dedicadas à reprodução do discurso.

Os alunos revelaram grande interesse nas atividades propostas, bem como demonstraram criatividade na realização da tarefa final. No entanto, manifestaram alguma dificuldade na realização dos exercícios de reflexão e sistematização dos conteúdos, não tanto por não saberem responder mas sobretudo pela forma como as questões estavam construídas. Assim, tive necessidade de reestruturar oralmente o questionário e conduzi-los um pouco às conclusões. Reconheço que eram exercícios difíceis pelo grau de teorização que implicavam, ainda assim não me arrependo de os ter introduzido, pois creio que é muito importante haver uma consciência linguística minimamente sólida e estruturada para um bom conhecimento e consequente bom uso da língua.

#### **4.1. Avaliação da (in)eficácia das estratégias implementadas**

Em teoria, todas as estratégias são válidas, mas na prática nem todas são eficazes.

Como, então, avaliar a sua seleção e implementação? Voltemos à ideia de Paulo Freire: o verbo *ensinar* exige complemento indireto – os alunos. Assim, nada melhor que solicitar a opinião destes relativamente às opções que tomámos. No final da minha prática pedagógica distribuí aos alunos um questionário (anexo XXI) que construí partindo de Moreno García (2011:152-153), e que pretendia cumulativamente avaliar a eficácia das estratégias usadas e provocar uma reflexão sobre a própria aprendizagem (o que otimiza a autonomia e a consciência sobre o saber aprender).

Da análise dos resultados obtidos (anexo XXII), verifica-se que a maioria dos alunos considera o estudo do DD e do DI um conteúdo de dificuldade média.

Quando questionados sobre o que os levou a perceber as regras de transformação do DD para o DI, mais de metade dos alunos referiu os exercícios realizados em aula, tendo ficado equilibradas as respostas que referiam as semelhanças entre o Português e o Espanhol e/ou as explicações dadas pela professora ou por colegas<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> De referir que nos casos em que os alunos selecionam mais que uma opção, consta sempre a importância dos exercícios realizados em aula, para além de outro(s) fator(es) assinalado(s).

Relativamente às estratégias utilizadas para aprender conteúdos gramaticais, as atividades que mais alunos preferem são os jogos e as atividades lúdicas, seguidas pela interação verbal entre pares e depois pelos exercícios de preenchimento de espaços e relação entre colunas, ficando em último lugar o trabalho a partir de textos reais. No entanto, e curiosamente, as atividades de que os alunos mais gostaram partem, na esmagadora maioria, de textos reais. Já a atividade que recebeu mais votos negativos, e apesar de os alunos reconhecerem a sua utilidade, foi o preenchimento dos quadros-síntese.

No que respeita à estratégia usada para a sistematização e organização de conteúdos, mais de metade dos alunos selecionou a existência cumulativa, nos quadros-síntese, de regras e de exemplos. Das restantes opções, salienta-se a necessidade de ajuda para realizar as atividades de sistematização, o que reflete a necessidade de um acompanhamento muito atento de todos os alunos.

Por fim, quando questionados sobre o grau de compreensão dos conteúdos relativos ao DD e ao DI, apesar de mais de metade afirmar que os percebeu e que não sente dificuldades nestes conteúdos, ainda é significativa a percentagem de alunos que refere sentir dificuldades, nomeadamente no que respeita às formas verbais, o que reforça a minha convicção de que se trata de um conteúdo bastante complexo que exige uma atenção particular por parte dos professores de Espanhol/LE.

Relativamente à questão final, em que os alunos deveriam avaliar e comentar a forma como decorreu o trabalho, as respostas foram muito gratificantes. Apenas dois alunos não fizeram qualquer comentário, e todos os outros dizem ter gostado das atividades realizadas em aula, destacando sua vertente lúdica, e consideram ter aprendido enquanto se divertiam. Vários alunos referem ainda a originalidade dos materiais usados e consideram útil a utilização de documentos em *powerpoint* para organizar e guiar as aulas.

## CONCLUSÃO

Ao longo da história da didática do ensino de línguas estrangeiras, muitas têm sido as teorias de ensino defendidas, originando distintas perspectivas sobre a gramática e o seu papel no ensino das línguas.

No discurso da sua receção pública na Real Academia Espanhola, Salvador Gutiérrez Ordóñez faz uma breve resenha das várias fases por que passou o prestígio das normas gramaticais, do endeusamento da gramática tradicional à quase demonização pelos partidários da linguística do texto e da análise do discurso, e questiona o grau de profundidade com que se deve ensinar a gramática, se esta deve ser explicada exhaustivamente, e qual o contributo que cada uma das disciplinas da gramática dá, por si só, ao domínio de uma língua. Às suas próprias questões, o autor responde:

«¿Enseña la Sintaxis a hablar y a escribir? No. ¿Enseña el Análisis del Discurso a hablar y a escribir? No. No, de la misma forma que el estudio de los versos, las estrofas y las figuras no aseguraba éxito en la composición de poemas. Sin embargo, la Sintaxis es esencial para que el escritor tenga seguridad en la corrección de sus enunciados; el Análisis del Discurso y la Lingüística del Texto son muy útiles para no cometer errores estructurales y formales en el género en el que escribe, para evitar incoherencias y ambigüedades, para no dejar cabos sueltos, para disponer de recursos y de técnicas de creación... Pero para hablar y escribir bien se necesita además una varita de mago que con su magnetismo ordene todas las virutas en una construcción donde nada sobra, nada falta y todo se sostiene.» (Gutiérrez Ordóñez, 2008: 49)

Integrando o falar e escrever bem no âmbito mais vasto da comunicação bem sucedida, esta é a perspectiva que defendo ao longo do presente trabalho: o domínio da gramática, não podendo ser entendido como um fim em si mesmo, é fundamental para dotar o falante das ferramentas necessárias para comunicar, mas também para munir o cidadão dos saberes essenciais para compreender e fazer-se compreender no mundo.

Foi guiada por esta perspectiva e pela consciência da importância do meu papel como professora e formadora que estruturei a minha prática pedagógica, organizando o trabalho a desenvolver com os alunos de um modo progressivo, respeitando a definição de Freire quando afirma que «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção» (Freire, 1996: 27).

Quando contactamos com qualquer ser vivo apreendemo-lo como um todo, mas só somos capazes de o conhecer verdadeiramente depois de uma observação e análise mais cuidadas.

Também a língua é um ser vivo, e os seus usos só podem ser cabalmente compreendidos se formos capazes de reconhecer as partes que a compõem.

Assim, optei por apresentar situações comunicativas a partir das quais conduzi os alunos à descoberta do seu “esqueleto” (sintático), para num segundo momento centrar a atenção nas imensas possibilidades combinatórias dos tecidos (semântico-pragmáticos) que envolvem esse mesmo esqueleto e que permitem distinguir os seres vivos (e os atos linguísticos) entre si.

O tempo dedicado à primeira fase do trabalho foi necessariamente maior que o dedicado à segunda, pois é fundamental que os alicerces sejam sólidos para poderem suportar as criações linguísticas de quem aprende a construir a sua comunicação através da língua.

Do trabalho realizado posso concluir que uma abordagem simultaneamente sintática e semântico-pragmática do DD e do DI é muito mais completa do que o tradicional espartilho sintático no ensino destes conteúdos, na medida em que implica a consideração dos contextos situacionais de comunicação e por isso mesmo confere uma lógica às atividades de trabalho propostas. Por outro lado, a criação de necessidades comunicativas distancia os alunos da noção de que estão a estudar gramática, com ganhos evidentes na motivação e no interesse.

Não obstante estas conclusões de princípio, considero que necessitava de mais tempo para desenvolver o meu trabalho, porquanto implica um longo caminho de sistematização que não se coaduna com tempos letivos de 45 minutos nem com a reduzida carga horária da disciplina de Espanhol no 9º ano (90 minutos semanais).

Concluo o presente relatório ciente de que a prática pedagógica fez com que eu evoluísse muito desde o início, não só em termos científicos mas também pedagógicos, tendo descoberto novos caminhos por explorar. Creio ainda que a minha proposta de abordagem e didatização do discurso reproduzido pode ser um modesto contributo para o ensino deste conteúdo em contexto escolar, na medida em que privilegia as potencialidades comunicativas da matéria linguística em detrimento de uma abordagem assética e espartilhada, meramente gramatical e sobretudo desfasada dos usos comunicativos da língua.

**BIBLIOGRAFIA**

**Alarcos Llorach**, Emilio (1997) – *Estudios de gramática funcional del español* (3ª ed.). Madrid: Gredos.

**Belo Estévez**, Pilar *et alii* (1990) – *Didáctica de las segundas lenguas : estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

**Cagnoni**, Paula Cristina (s/ data): *El abordaje del estilo indirecto en las clases de E/LE*. Disponível em <http://www.paulacagnoni.com.br/uploads/El-abordaje-del-estilo-indirecto-en-las-clases-de-ELE---Paula-Cagnoni.pdf> (consultado em 08/04/13)

**Castro**, Francisca *et alii* (2006) – *Español en marcha 3. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

**Castro**, Francisca (2008) – *Uso de la gramática española: avanzado*. (14ª reimp.) Madrid: Edelsa Grupo Didascalia S. A.

**Conselho da Europa** (2001) – *Quadro europeu comum de referência para as línguas estrangeiras*. Lisboa: Asa.

**Coulmas**, Florian (Ed.) (1986) – *Direct and indirect speech (Trends in linguistics. Studies and monographs; 31)*. Berlin: Mouton, De Gruyter.

**Cunha**, Celso e Lindley Cintra (1991) – *Nova gramática do português contemporâneo* (8ª ed.). Lisboa: João Sá da Costa.

**Cunha**, Doris (1992) - *Discours rapporté et circulation de la parole : contribution à une approche dialogique du discours d'autrui : étude de six commentaires oraux induits par la lecture d'un article de presse*. Louvain-La-Neuve: Peeters.

**Díaz**, Lourdes e Mª José Hernández (1993) – “Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera”, in *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1.

**Fonseca**, Fernanda Irene (1996) – “Deixis e pragmática linguística”, in *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Org. de Faria, Isabel Hub, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte, Carlos A.M.Gouveia. Lisboa: Caminho, pp. 437-445.

**Freire, Paulo** (1996) – *Pedagogia da autonomia: saberes necessários À prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Disponível em [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf) (Consultado em 09/07/2013)

**Freire, Paulo** (1997) – *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/23184627/512753443/name/Paulo+Freire++Professora+sim+,+Tia+n%C3%A3o.pdf> (consultado em 09/07/13)

**Freire, Paulo** (2001) – Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0103-40142001000200013. (Consultado em 09/07/13)

**Gómez Torrego, Leonardo** (2011) – *Gramática didáctica del español* (10ª ed.). Madrid: Ediciones SM.

**Grice, H. P.** (1975) – “Logic and conversation” In Cole, P. & J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, Volume 3. New York: Academic Press. Disponível em <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf> (consultado em 25/04/13)

**Gutiérrez Ordóñez, Salvador** (1994): *Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera*, in ASELE. Actas V.

Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0003.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf) (consultado em 08/04/13)

**Gutiérrez Ordóñez, Salvador** (s/ data): *Observaciones sobre el estilo directo en español*.

Disponível em

<http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/observaciones%20sobre%20el%20estilo%20directo%20en%20espanol.pdf> (consultado em 08/04/13)

**Hernández Alonso, César** (1986) – *Gramática funcional del español*. (2ª ed.). Madrid: Gredos.

**Lázaro Carreter, Fernando** (1971) – *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.

**López Barberá,** Isabel *et alii* (2007) – *Mañana 3. Libro del Alumno* (2ª ed.). Madrid, Grupo Anaya S. A.

**Lozano,** Jorge *et alii* (1997) – *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual* (5ª ed.). Madrid: Cátedra.

**Lucy,** John (ed.) (1993) – *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Maldonado González,** Concepción (2000) – “Discurso directo y discurso indirecto”, in Bosque, I. e V. Demonte (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, volume III.

*Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010). Madrid: Espasa - Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española.

**Mateus,** Maria Helena Mira *et alii* (2003) – *Gramática da língua portuguesa* (6ª ed.). Lisboa: Caminho.

**Matte Bon,** Francisco (2001) – *Gramática comunicativa del español* (5ª ed.). 2 volumes. Madrid: Difusión.

**Melero Abadía,** Pilar (2000) – *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.

**Ministério da Educação** (1997) – *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

**Moreno García,** Concha (1999) – “Gramática y contexto: la estructura y el significado”, in *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 4.

**Moreno García,** Concha (2007) – *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL.

**Moreno García,** Concha (2011) – *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

**Moreno García, Concha** (2012) – *Temas de gramática: nivel superior* (10ª ed.). Madrid: SGEL.

**Olivares Rivera, Carmen** (1978) – “Problemas Didácticos del Estilo Indirecto”, *Cuadernos de Investigación Filológica de la Universidad de la Rioja* 4: 43-56. Disponível em [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/68889.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/68889.pdf) (consultado em 08/04/13)

**Pastor Cesteros, Susana** (1999) – “De la gramática pragmática a la práctica en el aula”, in *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 4.

**Pastor Cesteros, Susana** (2006) – *Aprendizaje de segundas lengua: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

**Reyes, Graciela** (1984) – *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.

**Reyes, Graciela** (1993) – *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.

**Romero, María Victoria** (1990) – *Estilo directo e indirecto en las funciones comunicativas e informativas* in ASELE. Actas II. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0283.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0283.pdf) (consultado em 08/04/13)

**Séneca, Lucius Annaeus** (1965) – *Ad Lucilium Epistulae Morales. Epistula CVI*. Série Scriptorium Classicorum Bibliotheca Oxaniensis. Oxonii: Typographeo Clarendoniano.

**Vilela, Mário** (1999) – *Gramática da língua portuguesa* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

**Zambrano, Jhon** (s/ data) – *¿Cómo enseñar los procedimientos de cita?* Disponível em [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/p\\_e\\_1\\_2/113\\_c\\_e.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/p_e_1_2/113_c_e.pdf) (consultado em 28/03/13)



## **ANEXOS**