

DISCURSO
ACADÉMICO
UMA ÁREA
DISCIPLINAR
EM CONSTRUÇÃO

FAUSTO CAELS
LUÍS FILIPE BARBEIRO
JOANA VIEIRA SANTOS
ORGS.

CELGA-ILTEC
CENTRO DE ESTUDOS
DE LINGÜÍSTICA GERAL
E APLICADA

—
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

**Discurso Académico:
Uma Área Disciplinar
em Construção**

**Fausto Caels
Luís Filipe Barbeiro
Joana Vieira Santos**

Orgs.

Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção

CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra
ESECS – Politécnico de Leiria

2019

Ficha Técnica

Título

Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção

Organização do volume

Fausto Caels

Luís Filipe Barbeiro

Joana Vieira Santos

Capa | Leonel Brites

ISBN Digital | 978-989-54679-0-7

© CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

Coimbra e Leiria

2019



Cofinanciado por:



Editado por:



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Revisão Científica

Alexandra Guedes Pinto
Carla da Cunha Marques
Carlos A. M. Gouveia
Célia Barbeiro
Fausto Caels
Fernanda Botelho
Joana Vieira Santos
Luís Filipe Barbeiro
Mafalda Mendes
Marta Filipe Alexandre
Matilde Gonçalves
Noémia Jorge
Paulo Nunes da Silva

Organização do ENDA 1

Comissão Executiva

Ângela Quaresma
Fausto Caels
Luís Filipe Barbeiro
Mafalda Mendes
Marta Filipe Alexandre
Tanara Zingano Kuhn

Comissão Científica

Alexandra Guedes Pinto
Ana Luísa Costa
Antónia Coutinho
Carla da Cunha Marques
Carlos A. M. Gouveia
Conceição Siopa
Fausto Caels
Fernanda Botelho
Joana Vieira Santos
Luís Filipe Barbeiro
Luísa Álvares Pereira
Karen Bennett
Mafalda Mendes
Margarita Correia
Marta Filipe Alexandre
Oswaldo Faquir
Paulo Nunes da Silva
Tanara Zingano Kuhn

Índice

APRESENTAÇÃO

- Discurso Académico: Estaleiro e construção8
Fausto Caels, Luís Filipe Barbeiro, Joana Vieira Santos

PARTE I: O DISCURSO ACADÉMICO ENQUANTO ÁREA EM CONSTRUÇÃO

- Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo19
Carlos A. M. Gouveia

PARTE II: O DISCURSO ACADÉMICO NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

- Mapeamento da escrita infantil no 1.º ciclo do ensino básico.....44
Mafalda Mendes
- O discurso do professor na reescrita conjunta69
Luís Filipe Barbeiro, Célia Barbeiro
- O texto oral de opinião: Um ponto da situação92
Carla Marques
- Caracterização dos géneros do Ensino Básico e Secundário..... 108
Fausto Caels, Ângela Quaresma
- Promoção da literacia científica: Balanços e perspetivas.....134
Matilde Gonçalves, Noémia Jorge

PARTE III: O DISCURSO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR

- Contributos para uma didática da escrita académica no ensino superior:
Um percurso centrado no artigo científico 153
Adriana Cardoso, Mariana Oliveira Pinto
- Práticas Textuais 17|18*: Um exemplo de apropriação de géneros textuais no Ensino Superior182
Noémia Jorge, Antónia Coutinho, Marta Fidalgo, Rute Rosa
- O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no ensino superior ..200
Adriana Cardoso, Isabel Sebastião, Carla Teixeira

A fundamentação pedagógico-didática como prática discursiva na formação inicial de professores de línguas.....	237
<i>Fátima Silva, Sónia Valente Rodrigues, Ângela Carvalho, Luís Fardilha</i>	
Itinerários da escrita académica no ensino superior: Um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros.....	265
<i>Paulo Nunes da Silva, Joana Vieira Santos, Marta Zefanias Siteo</i>	
A multimodalidade na escrita académica	287
<i>Carla Teixeira, Audria Leal</i>	

PARTE IV: O DISCURSO ACADÉMICO EM BALANÇO

Presente e futuro da investigação sobre discurso académico em Portugal...	313
<i>Paulo Nunes da Silva, Fausto Caels, Noémia Jorge, Íris Susana Pereira</i>	
Apresentação.....	314
<i>Paulo Nunes da Silva</i>	
Investigação sobre os usos disciplinares do português no Ensino Básico: Quem somos, de onde viemos e para onde vamos?	317
<i>Fausto Caels</i>	
Géneros de texto nos programas curriculares atuais: Ponto da situação	325
<i>Noémia Jorge</i>	
O discurso da formação docente: Área emergente de investigação do discurso académico em Portugal	330
<i>Íris Susana Pires Pereira</i>	

APRESENTAÇÃO

Discurso Académico: Estaleiro e construção

Fausto Caels^{a,b}, Luís Filipe Barbeiro^{a,b}, Joana Vieira Santos^{a,c}

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

^c Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

A presente obra – *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* – integra artigos selecionados do I Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA 1), realizado em 2018 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Destinado a estabelecer relações de sinergia e de diálogo entre núcleos de investigadores, o ENDA 1 reuniu representantes de diferentes quadros teóricos e instituições, que desenvolvem trabalho no domínio específico do discurso académico em Portugal. O livro reflete o entrecruzamento e a complementaridade dos eixos que atravessam o discurso académico, abrangendo os seus atores: docentes, discentes e investigadores. Inserido no horizonte de uma área em construção, sustentada pela multiplicidade de orientações teóricas, de modos semióticos, de áreas do conhecimento, de níveis de ensino e, até, de espaços geográficos, mobiliza contributos que, em certa medida, ainda são estaleiro, mas que já se projetam como obra parcialmente edificada.

O livro encontra-se organizado em quatro partes. A parte I inclui a conferência inaugural do ENDA – “Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo” – de Carlos A. M. Gouveia, que esclarece o enquadramento teórico plural e situa a reflexão crítica sobre a constituição do discurso académico como objeto de estudo. Por discurso académico (doravante DA), entende-se um conjunto dinâmico de práticas discursivas em contexto educativo, que visam o desenvolvimento da aprendizagem através do exercício da linguagem e da cognição, independentemente das modalidades de expressão, dos níveis e das áreas de ensino. Esta definição genérica, característica de um momento de construção da própria área, requer contributos configuradores do objeto de estudo, contributos mapeadores do campo e contributos para intervenções a realizar no âmbito das práticas discursivas. As três vertentes abrangem os 11 artigos das partes II e III, que versam as linguagens académicas e os seus usos, identificando-os como objetos privilegiados de análise, bem como os contributos da parte IV, correspondentes à mesa-redonda sobre o presente e o futuro da investigação sobre o DA em Portugal.

O exercício da linguagem abrange os géneros textuais, os registos e as práticas mobilizadas pela aprendizagem. O da cognição, em articulação com a linguagem, ativa atitudes, atividades e estilos de aprendizagem. Esta dupla perspetiva engloba ciência e educação, discurso científico e discurso pedagógico. Assume-se assim que o DA não se restringe a um discurso “universitário”, antes alcança todo o sistema de aquisição e transmissão de conhecimentos, ou seja, todo o sistema de ensino, assunção que se reflete nas vertentes da configuração, mapeamento e atividades propostas nos textos deste volume.

Os textos das partes II e III sequenciam-se numa linha ontológica, dando conta do desenvolvimento do DA ao longo do percurso escolar, desde a sua emergência nos primeiros anos do Ensino Básico, até um estádio em certa medida “final”: o das publicações científicas produzidas por membros da comunidade académica. A parte II foca o DA

ensinado e produzido no contexto do ensino obrigatório, acolhendo, mais especificamente, um artigo centrado no 1.º ciclo do Ensino Básico (Mendes), três artigos relativos ao 2.º e/ou 3.º ciclos do Ensino Básico (Barbeiro & Barbeiro; Caels & Quaresma; Marques) e um artigo sobre o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (Gonçalves & Jorge). A Parte III debruça-se sobre o DA no contexto do Ensino Superior e inclui três artigos relativos ao DA em cursos de licenciatura (Cardoso & Pinto; Jorge *et al.*; Cardoso, Sebastião & Teixeira), um artigo centrado em relatórios de cursos de Mestrado (Silva *et al.*) e dois artigos relativos ao uso do DA em teses de doutoramento e artigos científicos (Silva, Santos & Siteo; Teixeira & Leal).

O artigo de Mafalda Mendes – “Mapeamento da escrita infantil no 1.º ciclo do Ensino Básico” – dá-nos conta da diversidade de usos da língua escrita encontrados nas práticas de um grupo de alunos do 1.º ciclo. Para a categorização dos usos, recorre-se ao modelo de cartografia de registos da Linguística Sistémico-Funcional (Matthiessen, 1993, 2015; Matthiessen *et al.*, 2010). Os textos são primariamente categorizados com base na atividade sociosemiótica neles visada. O estudo salienta as vantagens descritivas deste modelo, com destaque para a sua sensibilidade aos reais usos da língua na escolaridade básica. Defende-se ainda possibilidades de diálogo entre o modelo e outros referenciais de classificação textual presentes na literatura da pedagogia da escrita no contexto nacional.

Dentro do mesmo referencial teórico (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012), o contributo de Fausto Caels e Ângela Quaresma – “Caracterização dos Géneros do Ensino Básico e Secundário” – faz uma cartografia dos textos escritos, com particular enfoque no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, na área das Ciências Naturais. O mapeamento dos diferentes géneros é entendido como um meio para tornar visíveis os desafios de literacia que se colocam aos alunos. Identificando espaços e usos pretendidos, o texto sustenta uma futura construção mais

interventiva de materiais didáticos destinados a professores, que propõem uma pedagogia baseada em géneros para o desenvolvimento da literacia.

Cada género de texto constitui, ele próprio, um campo de mapeamento estrutural. No âmbito da aprendizagem, tal mapeamento pode colocar em confronto as características estabelecidas ou tomadas como referência para o género e as características apresentadas pelas produções dos alunos. Nessa ótica, o capítulo de Carla Marques – “O texto oral de opinião: Um ponto da situação” – analisa as aberturas realizadas por alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade, em contexto oral formal (Vilà i Santasusana, 2005). Dado que os alunos mostram desconhecer segmentos estruturais suscetíveis de integrarem este elemento do texto de opinião, são propostas ações didáticas destinadas a melhorar as suas produções.

A especificidade de géneros – neste caso dos géneros de divulgação científica – é igualmente a abordagem de Matilde Gonçalves e Noémia Jorge no capítulo “Promoção da literacia científica: Balanços e perspectivas”. A análise da arquitetura de textos que circulam na imprensa atual portuguesa, referenciada pelo modelo interacionista e informada por uma abordagem qualitativa e interpretativa (Bronckart, 1997; Rastier, 2001; Gonçalves & Miranda, 2007; Coutinho & Miranda, 2009, Gonçalves, 2011, 2018; Jorge, 2014), sustenta a apresentação de propostas didáticas, concebidas tendo em conta os documentos curriculares.

Nos contributos anteriormente referidos, destaca-se o mapeamento ou a caracterização de géneros, realizando-se a ligação à vertente do ensino-aprendizagem e das atividades e estratégias que aí têm lugar por meio da projeção recorrente para propostas de materiais e atividades. Já o texto de Luís Filipe Barbeiro e Célia Barbeiro – “O discurso do professor na reescrita conjunta” – entra na própria atividade em execução, proposta pelo programa de base genológica *Reading to Learn* (Rose, 2012, 2018; Rose & Martin, 2012). Deste ponto de vista,

observa-se o discurso do professor na interação com os alunos. Identificam-se estratégias discursivas, associadas ao desempenho do papel de professor, que promovem a participação dos alunos, que os conduzem nessa participação e que a transpõem para novos papéis, designadamente os de construtores de autoria.

Quer na vertente de mapeamento e caracterização dos géneros, quer na vertente de análise de atividades pedagógicas, os textos referidos anteriormente concretizam a assunção de que o DA constitui uma dimensão fundamental no campo do Ensino Básico e Secundário. Já na parte III, o campo do Ensino Superior apresenta desafios específicos, nomeadamente em relação aos géneros textuais cuja produção se integra nas unidades curriculares e nos percursos de qualificação e obtenção de graus. Contudo, neste nível, a relevância do DA e o interesse que sobre ele incide alargam-se também aos processos de aprendizagem que nele têm lugar.

Os primeiros três capítulos desta parte elegem o artigo científico como género nuclear. O texto de Adriana Cardoso e Mariana Pinto – “Contributos para uma didática da escrita académica no Ensino Superior: Um percurso centrado no artigo científico” – parte das dificuldades dos estudantes do ensino superior no campo da escrita para apresentar uma experiência pedagógica organizada em módulos, teoricamente referenciada num modelo didático de género (Pietro *et al.*, 1996; Pietro & Schnewly, 2003). O trabalho de leitura, análise e escrita corregulada (Allal, 2018) mostra como é possível familiarizar os estudantes com as práticas da escrita académica de textos deste género.

O texto de Noémia Jorge, Antónia Coutinho, Marta Fidalgo e Rute Rosa – “Práticas Textuais 17/18: Um exemplo de apropriação de géneros textuais no Ensino Superior” – insere-se na matriz interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 1997). Neste caso, o contributo, especificamente configurado pelos modelos didáticos da sequência didática e do modelo didático de género (Dolz & Schnewly, 2004), propõe um projeto de publicação de artigos científicos produzidos pelos estudantes,

no âmbito de oficinas que trabalham as suas diferentes dimensões ao nível da escrita.

O terceiro texto centrado no artigo científico, da autoria de Adriana Cardoso, Isabel Sebastião e Carla Teixeira – “O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no Ensino Superior” – discute um projeto de interação de inspiração vygotskiana, enquadrado por uma perspetiva sociocultural do processo de ensino-aprendizagem (Mercer, 1996, 2004). Nesse projeto, cada aluno, inserido numa díade, torna-se agente de *scaffolding*, ou andaime de suporte para a tarefa de escrita dos seus pares. A análise e discussão dos produtos desta experiência colaborativa contribuem para uma melhor compreensão da concretização e apreensão da escrita.

Embora partilhando com os anteriores a apresentação de práticas de intervenção no Ensino Superior, os dois textos seguintes projetam-se para a formação de professores de outros graus de ensino, nomeadamente os do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e os de Português língua estrangeira, sem excetuar as práticas de escrita pós-formação académica. O texto de Fátima Silva, Sónia Valente Rodrigues, Ângela Carvalho e Luís Fardilha – “A fundamentação-pedagógico-didática como prática discursiva na formação inicial de professores de línguas” – apresenta os resultados de uma investigação baseada na análise linguístico-discursiva de fundamentações pedagógico-didáticas produzidas por estudantes durante o estágio em ensino de Português língua segunda / língua estrangeira. Da análise emergiu a caracterização da FP como género textual com base em dados sobre três dimensões: contexto de produção, arquitetura textual e estratégias argumentativas predominantes nos atos de justificação. Os resultados comprovam o potencial do género como promotor da consciência pedagógico-didática e possibilitam a identificação de áreas elegíveis para uma intervenção baseada na oficina textual como projeto de promoção da escrita ao nível cognitivo e processual no âmbito da profissionalidade docente.

O contributo de Paulo Nunes da Silva, Joana Vieira Santos e Marta Siteo – “Itinerários da escrita académica no Ensino Superior: Um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros” – resume as principais etapas e resultados de uma investigação sobre textos produzidos por estudantes do ensino superior. Enquadrado a um tempo no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), na Linguística Textual (Adam, 2001) e nos estudos sobre o Inglês para Fins Académicos (Swales, 1990, 2004), o projeto inclui a constituição de um *corpus* em Português como Língua Materna e Não Materna, além de apresentar resultados parcelares referentes aos géneros tese de doutoramento, artigo científico, *abstract* e ensaio, entre outros.

A parte III termina com o texto de Carla Teixeira e Audria Leal – “A multimodalidade na escrita académica” – que recupera o género textual do artigo científico. Enquadrado igualmente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2008), o texto abre o domínio da escrita aos recursos multimodais, nomeadamente à componente visual (Kress, Jewitt, Ogborn & Charalampos, 2014; Kress & van Leeuwen, 2006). Através da análise, é possível detetar como essa componente sustenta as operações textuais da exposição, comprovação e sintetização, que reconfiguram cada texto no género em causa.

Por fim, na parte IV, apresentam-se os contributos da mesa-redonda do encontro, focada no ensino obrigatório (1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) e nos graus do Ensino Superior (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento). Em conjunto com os textos anteriores, os resumos das intervenções dos participantes sustentam o dealbar do DA como área disciplinar de investigação e de ensino-aprendizagem. Como se torna evidente pela sua leitura, não pretendem apresentar mapeamentos, caracterizações e propostas didáticas definitivas. O seu contributo é essencialmente o de permitirem perspetivar uma área em construção para vir a ser área em (permanente) reconstrução, acolhendo abordagens plurais.

Referências

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4.^a ed.). Paris: Nathan.
- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 25-60.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado, Trans., 2.^a ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genre de textes, types de discours, et “degrés” de langue. *Texto!*, XIII(1). Retirado de <http://www.revuetexto.net/index.php?id=86>
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe textual genres: Problems and strategies. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 35-55). Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gonçalves, M. (2011). Espécie de texto: Contributo para a caracterização do sítio web. *Hipertextus*, 7, 1-12. Retirado de <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>
- Gonçalves, M. (2018). Towards a text theory (within text linguistics). In M. A. Coutinho, A. Guilherme, J. Teixeira, & B. Carvalho (Eds.), *Grammar and text: Selected papers from the 10th and 11th Fora for Linguistic Sharing* (pp. 10-22). England: Cambridge Scholars Publishing.
- Gonçalves, M., & Miranda, F. (2007). Analyse textuelle, analyse de genres: Quelles relations, quels instruments? *Presses Universitaires de Grenoble*, 1, 47-53.

- Jorge, N. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática* (Tese de doutoramento). FCSH / NOVA. Retirado de <https://run.unl.pt/handle/10362/12524>
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2014). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Bloomsbury.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1993). Register in the round: Diversity in a unified theory of register analysis. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: theory and practice*. London: Pinter.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London/New York: Continuum.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2015). Register in the round: Registerial cartography. *Functional Linguistics*, 2(1): 1.
- Pietro, J.-F. D., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didatique du débat: De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39, 100-129.
- Pietro, J.-F. D., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: Un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Pinto, M. (2016). A escrita académica: Um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41(n.º esp.), 53-71.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap* (Teacher training books and DVDs). Sydney: Reading to Learn. Disponível em <http://www.readingtolearn.com.au>.

- Rose, D. (2018). Languages of schooling: Embedding literacy learning with Genre-based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.



***PARTE I: O DISCURSO ACADÊMICO
ENQUANTO ÁREA EM CONSTRUÇÃO***

Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo

Carlos A. M. Gouveia^{a,b}

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Letras, ULisboa

1. Introdução

O objetivo deste texto, como o seu título indica, é proceder ao levantamento de algumas das questões que considero relevantes para o tratamento do discurso académico enquanto campo de estudo, procurando sistematizar alguns dados para a sua caracterização e algumas tomadas de posição para a sua constituição disciplinar. Diria que algumas das coisas sobre as quais vou escrever são preocupações, chamemos-lhes assim, do grupo de trabalho *Discurso e Práticas Discursivas Académicas*, que coordeno no CELGA-ILTEC e que foi o promotor do *Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA 1)*,¹ mas elas são, enfatizaria, sobretudo preocupações minhas. Ou seja, são coisas que têm andado a inquietar-me de forma recorrente nos últimos anos, mais do que propriamente serem ideias que se reportam ao trabalho de outros ou a construções teóricas validadas ou em validação, embora num

Correio eletrónico: carlos.gouveia@letras.ulisboa.pt

ou noutro caso, de vez em quando, faça algumas referências a autores que têm trabalhado sobre as mesmas preocupações. Na verdade, o que tento dizer é que vou falar principalmente de aspetos que têm a ver com o modo como está pensado o trabalho no grupo de trabalho *Discurso e Práticas Discursivas Académicas* e da necessidade, que nele se tem sentido, da constituição de uma área ou de um campo de estudo sobre discurso académico em Portugal.

Sistematizando, o objetivo deste texto é, portanto, se quisermos, identificar propósitos e ações para a definição e afirmação de uma área disciplinar de estudos sobre discurso académico em Portugal e sobre literacia académica em geral. Tendo sido esse fundamentalmente o objetivo da apresentação no ENDA 1, será também esse, agora, o objetivo do presente texto.

Na sua organização lógico-argumentativa, vou passar por cinco momentos distintos. Começarei, em primeiro lugar, pela motivação para estas reflexões. Depois, darei conta de um enquadramento conceptual teórico para as mesmas reflexões. Falarei, de seguida, de mapas de conhecimento e do lugar *onde*, em que se situa o discurso académico, para então traçar algumas distinções operacionais sobre o que é tal discurso e terminar com aspetos que têm sobretudo a ver com literacia académica.

2. Motivação

O que motiva este texto é o seu enquadramento institucional, o facto de resultar da conferência de abertura do primeiro *Encontro Nacional sobre Discurso Académico*. O subtítulo ou tema do Encontro – *Ponto de situação da investigação* – procurava transmitir a ideia de que, com a sua realização, o que queríamos saber era qual a situação da investigação sobre o discurso académico em Portugal, nos diferentes centros de investigação que existem. Este foi o enquadramento do Encontro e da sua conferência de abertura, esta é

a motivação para o presente texto. Havia, portanto, um conjunto de intenções, e esse conjunto de intenções de alguma forma foi plasmado na chamada para trabalhos, em que se dava conta que se pretendia “por um lado, realizar um primeiro mapeamento da investigação que está a ser desenvolvida neste domínio no contexto nacional e, por outro, iniciar o processo de criação de uma rede de conhecimento dedicada às questões do discurso académico em Portugal”. Com este desiderato vinha um conjunto de expectativas, também – não totalmente concretizadas, eu diria –, com vista à realização de ações a partir daquele Encontro, isto é, havia também a expectativa de se perceber o que, disciplinarmente, institucionalmente e comunitariamente, seria possível idealizar, desenhar e concretizar, a partir do Encontro.

Mapear um campo de conhecimento, no caso sobre discurso académico, passa por tentar perceber o que é que se faz, como é que se faz, isto é, como é que a investigação está a ser realizada, em que circunstâncias e centros, sob a égide de que estrutura e com que financiamentos. Embora todos nós saibamos que há investigação sobre discurso académico em Portugal, falta-nos um enquadramento, uma visualização, uma cartografia da investigação que está a ser feita. Daí que na chamada para trabalhos do ENDA houvesse o apontamento particular de que se daria preferência a propostas que apresentassem pesquisa desenvolvida por um grupo de investigação ou a título individual, desde que inserida numa linha de trabalho prévio.

Não tenho a certeza de que as expectativas do Encontro tenham sido efetivamente preenchidas com a sua realização, cabendo-nos agora a nós, leitores deste volume, julgar a pertinência da investigação plasmada nos textos e ver de que forma essa investigação concretiza planos e mapas conceptuais e disciplinares, ou de que forma o futuro se construirá, epistemologicamente se indagando e se afirmando.²

A maior parte da investigação sobre discurso académico faz-se na área da linguística aplicada. Assim é no resto do mundo, assim é em Portugal. Faz-se também no domínio das chamadas literacias académicas, enquanto designação de área disciplinar que está a ganhar espaço,³ e faz-se no âmbito dos estudos de cultura, ou estudos culturais mais propriamente. Faz-se também no âmbito dos estudos literários e de outras áreas afins destas que acabei de listar. Daqui decorre necessariamente o reconhecimento de que a variedade existe relativamente às práticas de investigação sobre discurso académico, pelo que o que tentarei, de alguma forma, ao longo deste texto, explicitar é que será necessário afirmar, independentemente de todas estas áreas, a existência de uma área disciplinar sobre discurso académico autónoma.

Continuando com a perspetiva de tentar perceber o que fazer com a investigação sobre discurso académico que se realiza em Portugal, caberá perguntarmo-nos qual é a relação que se estabelece entre, por um lado, a investigação que é feita, e por outro, as práticas fomentadoras do desenvolvimento da literacia; qual é efetivamente a relação entre uma coisa e outra, especialmente porque, como se sabe, o discurso académico tem uma relação intrínseca, íntima, dialética, com a questão do trabalho sobre literacias académicas. Mas, nesta correlação entre uma coisa e outra, muitas vezes, a literacia escolar, isto é, os outros níveis de ensino que não o ensino superior, é deixada de lado. Daí a pergunta, legítima: então e a literacia escolar? Não há práticas de literacia associadas às disciplinas escolares? É óbvio que sim. Todos nós sabemos que sim, mas porque é que essas práticas não surgem enquadradas sob a designação de discurso académico ou de literacias académicas? A questão não é despicienda e merece reflexão.

3. Enquadramento

Passando para a etapa seguinte, em que enquadro de alguma forma o que tenho vindo a enunciar, começaria por tentar refletir sobre o que é uma disciplina. As respostas às perguntas *O que é que faz uma disciplina?*, *O que é uma disciplina?*, *Como se constitui uma disciplina?* não são respostas óbvias nem simples. A literatura (Becher, 1989; Becher & Trowler, 2001) consagra, por exemplo, que o estatuto do que é uma disciplina depende de um conjunto de aspetos que têm mais a ver com práticas institucionais e de reconhecimento de estatuto e de poder, do que com características intrínsecas, estruturais ou outras, quer associadas a estruturas de conhecimento quer à realidade do objeto de estudo.

Quer isto dizer que a essência do que é uma disciplina está sobretudo ligada às práticas institucionais e de reconhecimento de estatuto e de poder, isto é, à existência de estruturas departamentais, de uma comunidade internacional, de associações profissionais ligadas à área em questão, de revistas de especialidade, congressos, colóquios, etc. (vd. Becher, 1989; Gouveia, 1997). Não inocentemente, a realização do ENDA tem também a ver com isto, ou não tem? Sejamos práticos e honestos: o projeto ENDA é marcadamente político, ao tentar fomentar e afirmar o estabelecimento de um reconhecimento institucional da existência em Portugal de investigação sobre discurso académico.

Reconhecendo que a definição do que é uma disciplina depende muito mais de práticas institucionais, de estatuto e de poder das disciplinas do que propriamente de características intrínsecas a cada uma delas, eu diria, ainda assim, que o reconhecimento de uma disciplina, chamando-lhe, ao invés, campo de investigação ou área disciplinar, passa sobretudo pelo reconhecimento, primeiro, de uma área ou de um objeto de estudo que a representa, que a concretiza. À constituição de um objeto de estudo, segue-se depois a definição clara de objetivos de investigação. Ou seja, do ponto de

vista do discurso académico, é por aqui que temos de, de alguma forma, em Portugal, afirmar a sua constituição como campo de investigação.

A propósito da questão dos fatores institucionais que determinam o que é uma disciplina, Becher (1989) fala em dispositivos disciplinares de afirmação identitária, cuja principal consequência (ou, mais precisamente, propósito) é unir o campo, cerrar fronteiras e excluir os outros:

As tribos da academia, poder-se-ia argumentar, definem as suas próprias identidades e defendem os seus próprios galhardetes de matéria intelectual empregando uma variedade de dispositivos direcionados para a exclusão de imigrantes ilegais.⁴

O óbvio uso desta afirmação a título de provocação não deve obstar à necessidade de reflexão que a mesma implica, sobretudo para pensarmos sobre estes aspetos e sobre a necessidade, *de facto*, de afirmação do discurso académico como área disciplinar. Neste contexto, a citação serve dois propósitos: por um lado, para dar conta da constituição das disciplinas e, portanto, neste caso, de uma área disciplinar ou de um campo de investigação sobre discurso académico; mas, ao mesmo tempo, dá conta da realidade da exclusão, isto é, do estabelecimento de fronteiras que, embora identitárias, atuam contra a imigração e contra a vinda de novos profissionais para o campo, da qual decorre, inevitavelmente, a necessidade de práticas de desenvolvimento de literacia que fomentem a integração e a aculturação, digamos assim, desses imigrantes no seio da disciplina.

Portanto, o reconhecimento de um campo da investigação designado por discurso académico depende sobretudo da classificação do objeto que potencia a área. E essa classificação do objeto passa pela sua construção, pela sua delimitação e pela afirmação da sua pertinência. É exatamente este aspeto que eu gostaria de ver objeto de reflexão mais aprofundada: pensar que objeto é este que

potencia a área disciplinar sobre o discurso académico, como é que ele pode ser constituído, como é que pode ser delimitado e qual a pertinência dessa delimitação e dessa construção.

A legitimação de um campo de investigação passa pela construção, pela delimitação e pela pertinência do objeto de estudo, porque é a partir de tal delimitação do objeto de estudo que poderemos esperar processos de desenvolvimento que têm sobretudo a ver com a transferência do conhecimento e, portanto, com a afirmação e demonstração de conhecimento da área disciplinar em causa, com a criação de uma comunidade, de uma identidade própria e de massa crítica. E também – e só por isso se justificaria a realização de um Encontro como o que motivou este texto – com a afirmação de existência de descobertas e descrições múltiplas contra a arbitrariedade dos fenómenos conclusivos singulares. Se a área existir como tal, for coesa e houver efetivamente transferência de conhecimento, é muito provável que dois investigadores, em situações semelhantes, em contextos muito diversos, debruçando-se sobre as mesmas questões, cheguem às mesmas conclusões e às mesmas descobertas. A investigação científica não é já, e a investigação académica também não o será, o lugar de fenómenos conclusivos singulares, de *únicos*, que terá sido no passado; ela é agora muito mais um lugar de descobertas e descrições semelhantes, de *múltiplos*, que surgem em diferentes contextos de investigação em simultâneo. Tal acontece precisamente por causa da transferência de conhecimento e da existência de uma comunidade, de uma identidade disciplinar e do aumento de massa crítica na área ou campo de investigação.⁵

Assumamos, então, como ponto fundamental de reivindicação neste texto, a existência de uma área disciplinar que tem por designação discurso académico e por campo de referência e objeto a linguagem académica e os seus usos. Tendo como campo de referência e objeto a linguagem académica e os seus usos, os estudos na área incidirão sobre as práticas, os géneros e os registos, digamos

assim, dessa área, que constituirão o campo do discurso académico como objeto, mas incidirão também nas atitudes, atividades e estilos de cognição.⁶ Por usos da linguagem académica, entenda-se, portanto, práticas, géneros, registos, atitudes, atividades e estilos de cognição. Falo, por um lado, de aspetos que têm a ver, sobretudo, com usos da linguagem académica (práticas, géneros e registos) e, por outro, de aspetos que têm a ver com estruturas de conhecimento e a afirmação de conhecimento por via da linguagem académica (atitudes, atividades e estilos de cognição).

4. Mapas de conhecimento

A abrir o quarto momento deste texto, relativo à cartografia do conhecimento por detrás do discurso académico, importa regressar à pergunta fundamental e indagarmo-nos sobre o que entendemos por discurso académico; ou, melhor ainda, indagarmo-nos sobre o que o grupo de pessoas que em Portugal se dedica ao trabalho sobre discurso académico, como comunidade científica, quer que se entenda por discurso académico.

Listo quatro aspetos que me parecem fundamentais e importantes para discussão. Por um lado, a ideia da área disciplinar, caracterizada por Becher (1989) como tribal e exclusória, como vimos atrás. Esta caracterização, parecendo negativa, é importante do ponto de vista da afirmação da área, já que afirma a ideia de que existe um conjunto de pessoas que se distingue de outras, por trabalhar sobre as questões decorrentes da problematização e indagação da área disciplinar. Em Portugal, a afirmação deste aspeto ainda me parece mais relevante, por se tratar de um país em que o mapeamento de zonas de conhecimento se faz de uma forma muito discriminatória e em função de expressões hegemónicas de mapas de conhecimento (vd. Gouveia, 2006, 2009). Um segundo aspeto

importante tem a ver com o objeto de estudo, isto é, com a linguagem académica e os seus usos, que, como vimos atrás, engloba práticas, géneros e registos próprios. Um terceiro aspeto passa por ter em consideração que esta área disciplinar engloba duas coisas muito distintas: por um lado, engloba ciência e, por outro, engloba educação. O reconhecimento deste facto obrigará à caracterização de que o discurso académico tanto é discurso científico como é discurso pedagógico. As diferenças entre uma realidade e outra terão de ser equacionadas em qualquer caracterização da realidade que queremos afirmar com a designação *discurso académico*. Por fim, um quarto aspeto tem a ver com estruturas de conhecimento e estratégias e códigos usados na legitimação dessas estruturas de conhecimento. Proponho-me olhar para cada uma destas quatro coisas em particular.

Vejamos a questão da área disciplinar. Trata-se de pensar a área como uma estrutura de conhecimento associada a um objeto de investigação e a uma profissão, envolvendo uma hierarquia de conhecimento e um currículo escolar e universitário, os quais estão geralmente associadas a uma hierarquia de divisão do trabalho na sociedade, como acontece com todas as disciplinas. Efetivamente, a organização da sociedade é o reflexo, ela própria, de configurações que têm a ver com a hierarquia de conhecimento e o currículo escolar e universitário de um dado país. Neste caso, de Portugal. Elementos como a organização curricular, a divulgação científica ou a produção de conhecimento fazem parte da ideologia cultural e social e da forma como, na ordem social, se atribui sentido a formas simbólicas específicas em contextos de produção, consumo e compreensão particulares.

O segundo aspeto que listei tem a ver com o objeto de estudo, a linguagem académica e os seus usos. Parece-me relevante, a partir da criação deste objeto, linguagem académica, que se trabalhe, por um lado, sobre práticas, por outro lado, com os géneros e com o mapeamento dos géneros associados a tais práticas. Tem sido esse

o trabalho que tem vindo a ser feito, por exemplo, no âmbito do grupo de trabalho *Discurso e Práticas Discursivas Académicas*, do CELGA-ILTEC. Da mesma forma, deverá proceder-se à identificação de registos específicos associados às várias disciplinas que constituem o objeto de estudo genericamente designado discurso académico, assim como trabalhar os códigos (linguísticos e sociais) de legitimação de conhecimento científico (Maton, 2000; Gouveia, 2018). A matéria mais relevante será a dimensão linguística de tais códigos de legitimação (Maton, 2011), procurando indagar como se opera a relação íntima entre linguagem e conhecimento, mas as dimensões social e institucional não serão menos importantes.⁷

Em terceiro lugar, listei a questão da bidisciplinaridade da área – que engloba tanto a ciência quanto a educação – porque me parece absolutamente fundamental falar da dualidade dimensional do objeto. Ou seja, o objeto de estudo do discurso académico é dual, no sentido em que o discurso académico é articulado a partir de duas dimensões, cada uma com o seu domínio discursivo próprio, o discurso científico e o discurso pedagógico. Mais adiante, voltarei a esta questão, porque me parece importante insistir nisto.

Por fim, o último aspeto listado é relativo à questão das estruturas de conhecimento, enquanto conjunto de conceitos, métodos e objetivos. Cada disciplina veicula um conjunto de conceitos, métodos e objetivos nos textos que constituem o cânone, e simultaneamente o campo, dessa disciplina, em termos de expressão científica (Maton, 2011). Tal expressão, que associa campos a géneros, encontra-se, de alguma forma, legitimada através de estratégias discursivas e linguísticas particulares que constituem códigos particulares de legitimação do conhecimento da área disciplinar em causa. São essas estruturas, ou melhor, essas estratégias de legitimação e esses códigos de legitimação que estabelecem relações entre o conhecimento e a prática científica.

5. Distinções operacionais

No domínio das distinções operacionais a consagrar no entendimento do que é o discurso académico, falarei sobretudo da equação académico / universitário. Na lógica argumentativa das asserções de que parte este texto, esta será a questão de fundo: não podemos validar a relação estabelecida na equação e continuar a assumir que académico quer dizer apenas universitário. O discurso académico não é apenas o discurso produzido ao nível universitário. Embora seja essa a tendência mundial, tal equação deve ser contrariada e deverá sê-lo sobretudo em Portugal, por razões que, espero, ficarão mais claras adiante.

Académico, no caso, deve ser entendido como escolar. Escolar, no sentido lato do termo; académico, no sentido de escola de conhecimento, de academia, espaço de discussão e aprendizagem. Neste sentido, académico em discurso académico tem sobretudo a ver, eu diria, com todo o sistema de transmissão e aquisição de conhecimento, não apenas a um nível universitário, mas com todo o sistema de ensino, com toda a escolaridade. Pensar as práticas da universidade, na sua dupla vertente de discurso científico e de discurso pedagógico, isoladas das práticas do restante sistema de ensino parece-me danoso para ambas as partes, o ensino primário e secundário, por um lado, e o ensino terciário, por outro. O mundo transformou-se e a universidade não é mais apenas um lugar de produção de conhecimento, ela é também um lugar de recontextualização desse conhecimento em discurso pedagógico, como acontece com os outros níveis de ensino. Esta é a reivindicação que me parece importante fazer neste texto, como foi a reivindicação fundamental da conferência de abertura que no ENDA o motivou. Tenhamos presente que o ENDA foi um encontro realizado em dois dias, um dedicado a questões do ensino básico e secundário, o outro dedicado a questões do ensino superior, a partir do entendimento de que o

discurso acadêmico diz respeito a todo o sistema de ensino e a toda a escolaridade. Não se entendeu que o discurso científico, para pegar nessa dimensão do discurso acadêmico, fosse exclusivo da universidade, antes se considerou que ele atravessa todo o sistema de ensino, a partir de diferentes índices, níveis e hipóteses da sua recontextualização em discurso pedagógico. Nesse sentido, parte do trabalho de investigação a realizar sobre o discurso acadêmico passará necessariamente por saber sob que formas e modos se opera a recontextualização do discurso científico em cada um dos três níveis do sistema de ensino. Sistematizando: na prática, todo o sistema de ensino e toda a escolaridade, digamos assim, é realizada em, fomenta e expressa processos de conhecimento em processos de transmissão e reprodução desse conhecimento, que, no caso, será em processos de ensino e aprendizagem.

O universo de investigação do discurso acadêmico será, assim, aquilo que lhe é característico, que são os processos de conhecimento, os processos de transmissão e sua reprodução, e os processos de ensino e aprendizagem de conhecimento científico. Se este for o foco, isto é, se for este o objeto de estudo da área disciplinar que investiga o discurso acadêmico, estaremos a trabalhar com os usos da língua associados a esses processos, o que, em última análise, resulta de alguma forma independente de toda a escolaridade, embora, por outras vias, seja dela dependente. Ou seja, o discurso acadêmico, dizendo respeito a todo o sistema de ensino, é independente do sistema de um nível em particular, já que é em si mesmo uma realidade presente em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, o discurso acadêmico não é apenas o discurso presente nas práticas da universidade, é também o discurso presente nas práticas da escola secundária, por exemplo. Mas atravessando todas os níveis de ensino, desde o ensino básico ao universitário, o discurso acadêmico é dependente, porque dele constitutivo, de todo o sistema de ensino, de toda a escolaridade.

Neste estabelecimento de ligações e de elos que tenho vindo a desenvolver, gostaria agora de tornar claro que não me parece que o discurso académico seja apenas uma temática, uma tendência de trabalho de qualquer uma das áreas disciplinares previamente apontadas neste texto como enquadradoras do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido. Pelo contrário, penso que deveremos reivindicar a existência de uma área, de um campo de investigação particular e que tal campo de investigação não deve ser enquadrado dentro da linguística aplicada, dentro do domínio das literacias académicas, dos estudos de cultura, ou dos estudos literários, para me restringir às quatro áreas anteriormente referidas. Como a área sobre a qual escrevo vive da confluência disciplinar e da transposição de fronteiras, quer-me parecer que os investigadores da área ganhariam em se identificarem, digamos assim, como investigadores de discurso académico em vez de investigadores de linguística aplicada, por exemplo. É muitíssimo mais determinante, em termos de afirmação e em termos de caracterização ser-se investigador de discurso académico do que ser-se investigador de linguística aplicada, uma área demasiado ampla na sua designação, que muito dificilmente permite uma leitura imediata e funcional do objeto de estudo sobre o qual recai o olhar investigatório.

Enquanto discurso académico e enquanto domínio que tem fundamentalmente a ver com a expressão do conhecimento em usos linguísticos particulares, o investigador do discurso académico estará sobretudo preocupado com a produção, reprodução e recontextualização do conhecimento, como sistematizado na Figura 1.



Figura 1 – Processos de expressão do conhecimento no discurso acadêmico

O investigador querará saber como é que cada um destes três processos se operacionaliza nas várias disciplinas que constituem o universo da academia ou, no caso da reprodução e da recontextualização, nos diferentes níveis da academia. Diria, portanto, que o que tem a ver sobretudo com o domínio da ciência no âmbito do discurso acadêmico, e com o discurso científico, é o domínio da produção e de alguma reprodução. Aquilo que tem sobretudo a ver com a educação é o domínio da reprodução e da recontextualização deste conhecimento em sistemas e práticas de ensino.

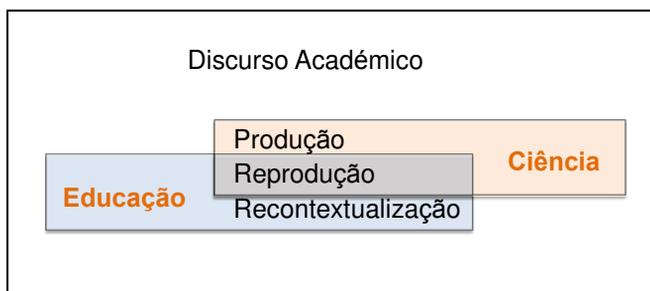


Figura 2 – Processos de expressão do conhecimento no discurso acadêmico, na educação e na ciência

Como a Figura 2 torna visível, o que é comum às duas áreas é a questão da reprodução: por um lado, porque há reprodução de conhecimento no domínio da ciência e, por outro lado, porque também há reprodução no domínio da educação. Será esse, portanto, o núcleo fundamental do discurso acadêmico. Daí que, em contexto internacional se valorize, sobretudo no mundo anglo-saxónico, o *expository discourse* como o tipo de discurso fundamental do discurso acadêmico, efetivamente, como se de um registo particular e culturalmente específico se tratasse.

Centrando-nos nestes aspetos, o que no discurso acadêmico deverá ser trabalhado será o que é terreno comum, quer encarado do ponto de vista da educação, quer do ponto de vista da ciência, como representado na Figura 3. Falo da realidade da literacia académica, que se joga precisamente ao nível da reprodução e da capacidade que na ciência se manifesta através de artigos, teses, compêndios, sebentas,⁸ etc., e que no domínio da educação se manifesta a partir de textos em manuais escolares, em práticas dos professores, etc., que levam à recontextualização do conhecimento em sala de aula.

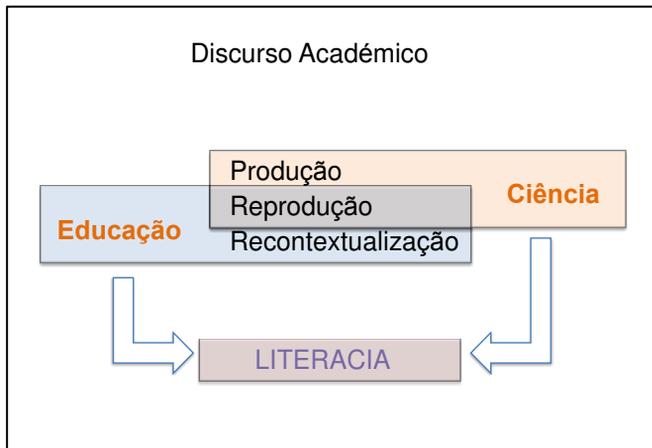


Figura 3 – A literacia académica, como confluência de ciência e educação

Motivado por discussões em que me vou envolvendo, penso que um dado fundamental do discurso acadêmico e da investigação do discurso acadêmico é a questão do desenvolvimento da literacia. Ou seja, a investigação do discurso acadêmico faz-se para se tentar perceber efetivamente que realidade é esta e como mapeá-la, descrevê-la e cartografá-la, mas desse fazer resulta também a necessidade de produção de materiais que permitam o desenvolvimento da literacia, seja esta a literacia científica, seja a literacia escolar, digamos assim. Esta questão da ligação do discurso acadêmico com a pedagogia e com a formação para a literacia será, portanto, algo que não pode ser descurado na investigação.

6. Literacia académica

Assim chego à parte final deste texto, relativa à relevância da literacia académica no quadro disciplinar da área de investigação do discurso acadêmico. No desenho de um mapa de conhecimento da área, alguns axiomas surgem como fundamentais e requerem afirmação e explicitação. São esses axiomas que passo a explicitar.

Parece-me muito pertinente, do ponto de vista da investigação da área, que se tenha noção da importância do papel da língua nos processos de construção e/ou recontextualização do conhecimento. Aquilo que une todos os investigadores da área é o trabalho com a língua, venham estes da linguística aplicada ou de outra área qualquer, e portanto, necessário se torna, a partir daí, do ponto de união da língua como objeto de estudo comum, ter noção do seu papel nos processos de construção e/ou recontextualização do conhecimento, reconhecendo que, embora haja configurações que são comuns de disciplina para disciplina, há outras que são distintas.

Talvez por via deste foco na língua possamos também contrariar a tendência, que me parece dominante na sociedade, de que as disciplinas são todas muito diversas umas das outras e possamos

começar a afirmar que há mais de semelhante do que diferente entre as várias disciplinas. Aquilo que é efetivamente diferente é o conhecimento e a conceptualização desse conhecimento, mas há muito de semelhante precisamente no uso da língua e na expressão desse conhecimento. Para o reconhecimento das diferenças e das semelhanças entre disciplinas, ter noção do papel da língua nos processos de construção e recontextualização do conhecimento, ao nível do que há pouco identifiquei seja como discurso científico, seja como discurso da educação, será fundamental.

Outro axioma relevante reporta-se ao reconhecimento de que se pode adquirir conhecimentos disciplinares e, ao mesmo tempo, desenvolver competências de literacia implicadas na construção ou recontextualização desses conhecimentos disciplinares. Este reconhecimento de que se pode adquirir conhecimentos disciplinares ao mesmo tempo que se desenvolvem competências de literacia abre pontes para a formação docente, de todos os docentes, independentemente dos saberes envolvidos na disciplina curricular de cada um, pelo que deveremos insistir neste aspeto. Por exemplo, a transversalidade da língua, decorrente do facto de ser com a língua que se constrói o conhecimento disciplinar, torna todos os docentes implicados no desenvolvimento de competências de literacia associadas às suas disciplinas, pelo que, do ponto de vista pedagógico, todos os professores deverão estar habilitados a trabalhar aspetos do uso da língua nas suas disciplinas. Este parece-me ser um dado importante a trabalhar e a desenvolver.

A necessidade de uma perspetiva ontogénica do desenvolvimento das competências de literacia implicadas nessa construção e/ou recontextualização dos conhecimentos disciplinares é outro aspeto a afirmar e a explicitar. Tal perspetiva pode ser pensada de ciclo de ensino para ciclo de ensino, mas também ao longo de um ciclo de ensino. Sabemos muito pouco sobre o que se espera que os alunos façam, do ponto de vista da literacia académica, no primeiro

ciclo, no segundo ciclo, no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. O não reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de uma literacia académica associada a estes ciclos de ensino, conhecendo-a ciclo a ciclo, sistema a sistema, faz com que a passagem para o ensino superior seja mais difícil de efetuar e que o insucesso neste nível de ensino seja maior, por dificuldades de instrumentalização da língua ao serviço da construção de conhecimento. A constatação da necessidade de formação dos estudantes do ensino superior que é cada vez mais recorrente nas instituições, levando-as a criar cursos sobre escrita académica como uma necessidade inultrapassável é o sinal dos tempos e da falta de consciência da necessidade de literacia académica nos ciclos de ensino anteriores. Grande parte do conhecimento da área disciplinar do discurso académico decorre de trabalho realizado sobre o ensino universitário; daí que tenhamos muito trabalho do ponto de vista do discurso académico ou dos géneros académicos, por exemplo, centrados no ensino superior, e quase nenhum, ou nenhum, centrado no ensino básico e secundário. Estes ciclos de ensino são normalmente tratados no âmbito de subdisciplinas, em particular no âmbito da linguística aplicada, mas nunca vistos, de facto, do ponto de vista do discurso académico e das competências que os alunos devem ter para a expressão de conhecimento em situações dos níveis de ensino em que se encontram.

Ter noção daquilo que é expectável na expressão de conhecimento em cada nível de ensino, *i.e.*, ter noção do desenvolvimento, da ontogenia, da escrita disciplinar é uma parte fundamental do escopo da investigação.

A posição de Klein e Unsworth (2014, p. 3) abaixo apresentada exemplifica o que eu acho que também teremos de fazer relativamente ao discurso académico em Portugal, centrando-nos não apenas no ensino superior, mas em todo o sistema de ensino:

(...) os textos de escritores elementares tendem a realizar géneros que são relativamente descritivos, implicando uma

construção relativamente dinâmica da experiência; os textos de alunos de níveis mais avançados realizam, mais frequentemente, géneros mais abstratos, como explicações e argumentos científicos, que fazem maior uso de uma construção sinóptica da experiência.

Estes dados reportados por Klein e Unsworth (2014) parecem-me muito importantes como achado, como verificação. Como também são relevantes os dados reportados por Christie e Derwianka (2008), igualmente sobre desenvolvimento da escrita, ou os reportados por Dreyfus *et al.* (2016), sobre pedagogia de género no ensino superior. Seria muito importante que pudessemos fazer esta mesma afirmação e outras do mesmo teor a partir de exemplos produzidos por alunos do sistema escolar português, para trabalhar outros aspetos e para chegarmos a dados relevantes, digamos assim, da escrita académica nos nossos diferentes ciclos de ensino. Talvez assim se ultrapasse, de facto, o estigma de que o ensino superior representa uma separação muito grande relativamente ao ensino secundário.

Termino com aquilo que acho que deve ser uma visão sobre o discurso académico, a partir de uma abordagem ontogénica associada às competências discursivas e disciplinares das diferentes disciplinas, as quais, seja por via da produção de conhecimento, seja por via de recontextualização, estão expressas, desenvolvidas, praticadas ao longo de todo o sistema de ensino de qualquer país, nomeadamente de Portugal. Trata-se da perspetiva apresentada na Figura 4.

Discurso académico		
competências discursivas e disciplinares	Disciplinas/ cursos ...	E. Superior
	Economia Filosofia Biologia e Geologia ...	E. Secundário
	História Geografia Físico-química ...	3º CEB
	Ciência naturais História e Geografia de Portugal Matemática ...	2º CEB
	Português Estudo do meio ...	1º CEB

Figura 4 – Perspetiva ontogénica do ensino em Portugal

Na apresentação da Figura 4, listei apenas algumas das disciplinas que constituem o currículo académico, o currículo escolar português. Em todas elas estão, de facto, incluídas, ou todas elas fazem uso de um conjunto de competências discursivas e disciplinares que, de alguma forma, não estamos a conseguir descrever e explicar, por falta de uma visão unificada e desenvolvimental do mapa de conhecimento do discurso académico. Só essa visão unificada garantirá que depois, na recontextualização, nas práticas de literacia nos níveis mais baixo de ensino, elas possam ser utilizadas pelos professores em contexto.

Notas

1. A identificação do *Encontro Nacional sobre Discurso Académico* neste momento textual visa clarificar, desde logo, a realidade de constituição deste texto e do livro em que se insere, já que um e outro – texto e livro – existem em

consequência da realização de tal Encontro, em setembro de 2018, como parte da afirmação programática do grupo de trabalho referido no corpo do texto.

2. É sempre muito difícil concretizar a totalidade das expectativas de realização de um encontro científico. A pressão para publicar ou apresentar dados de investigação em congressos determina fortemente o comportamento dos investigadores, que muitas vezes se baseiam em ligações muito ténues daquilo que têm para apresentar à temática de um congresso, sem grande preocupação de adequação. Talvez por isso, considero que as expectativas colocadas na necessidade de se fazer um ponto de situação da investigação sobre discurso académico não tenham sido totalmente preenchidas no ENDA. Como afirmado no corpo do texto, cabe agora aos leitores desta publicação, como já coube aos intervenientes do ENDA, fazer esse ponto de situação.
3. Sobre a importância das literacias académicas como área de estudos, veja-se Paxton e Frith (2014) ou Coffin e Donohue (2012).
4. Tradução minha do original inglês: “The tribes of academy, one might argue, define their own identities and defend their own patches of intellectual ground by employing a variety of devices geared to the exclusion of illegal immigrants.” (Becher, 1989, p. 24; Becher & Trowler, 2001, p. 47).
5. Sobre as noções de *únicos* e *múltiplos* (tradução minha de *singletons* e *multiples*), veja-se Merton (1973). *Únicos* são descobertas que ocorrem uma vez, num contexto particular, sendo por isso, sem qualquer dúvida, atribuídas a um investigador ou grupo de investigação; *múltiplos* são descobertas científicas que ocorrem em simultâneo em mais do que um contexto ao mesmo tempo. A hipótese levantada por Merton (1973, p. 356) é a de que são os *únicos* que são residuais na evolução do conhecimento, que é muito mais o resultado de *múltiplos* do que de *únicos*, já que estes apenas são *únicos* à superfície, a uma primeira leitura.

6. As noções de género e de registo aqui convocadas são devedoras dos ensinamentos da teoria de descrição gramatical proposta por Michael Halliday, por si desenvolvida a partir dos anos 50 do século passado, com forte influência, como afirma Matthiessen (2012, p. 436), das abordagens funcionalista e antropológica da língua da Europa e da América do Norte, desenvolvidas a partir dos anos 20.
7. Na Teoria dos Códigos de Legitimação proposta por Maton (2000, 2011, por exemplo), o conhecimento é tornado objeto de estudo não como processos mentais e estados de consciência na mente do aprendente, mas como objeto em si mesmo, procurando-se sobretudo explicitar a sua natureza em termos daquilo que é ensinado e aprendido (Maton, 2013, p. 9). Para a sua caracterização, são usadas noções como gravidade semântica, densidade semântica e tecnicidade, que permitem trabalhar o conhecimento como manifestação linguística daquilo que se ensina e se aprende. A sua expressão é o resultado do uso de códigos de conhecedores e códigos de conhecimento enquanto critérios de classificação e de enquadramento disciplinar. Para melhor compreensão destas noções, veja-se Maton (2007) ou Gouveia (2018).
8. O termo *sebenta* está aqui a ser usado na sua aceção de livro de apontamentos associado a uma disciplina universitária, sem qualquer outra conotação que se lhe possa atribuir.

Referências

- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines* (2nd Ed.). Milton Keynes: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, C., & Donohue, J. P. (2012). Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 64-75.
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE Project*. Basingstoke: Palgrave/MacMillan.
- Gouveia, C. A. M. (1997). *O Amansar das tropas: Linguagem, Ideologia e Mudança Social na Instituição Militar* (Tese de doutoramento, policopiada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gouveia, C. A. M (2006). A linguística e o consumidor: teoria, política e política da teoria. In J. Barbosa, & F. Oliveira (Orgs.), *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados* (pp. 427-433). Porto: Associação Portuguesa de Linguística.
- Gouveia, C. A. M (2009). A glória de uns e o domínio de outros: sobre relações de poder na prática da linguística. In N. Proença, & M. F. Alexandre (Eds.), *1ª Oficina de Filosofia das Ciências Humanas e Sociais* (pp. 49-63). Lisboa: CFCUL/ILTEC.
- Gouveia, C. A. M (2018). A universidade como inquietação: razão, emoção, conhecimento. In M. J. Almeida, & S. Fada (Eds.), *Rastos luminosos em palcos do tempo: Homenagem a Maria Helena Seródio* (pp. 273-283). Lisboa: Centro de Estudos de Teatro.
- Klein, P. D., & Unsworth, L. (2014). The logogenesis of writing to learn: A systemic functional perspective. *Linguistics and Education*, 26, 1-17 .
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: The structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education* 21 (2): 147-67.

- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In F. Christie and J. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy* (pp.87–108). London: Continuum.
- Maton, K. (2011). Theories and things: The semantics of disciplinarity. In F. Christie, & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 62-84). London: Continuum.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24: 8–22.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2012). Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: Social accountability and critical approaches. *D.E.L.T.A.*, 28 (n.º esp.), 435-471.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paxton, M. & Frith, V. (2014). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 6, 171–182.

***PARTE II: O DISCURSO ACADÉMICO
NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO***

Mapeamento da escrita infantil no 1.º ciclo do Ensino Básico

Mafalda Mendes^{a,b}

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Letras, ULisboa

Introdução

O presente estudo enraíza-se num trabalho de observação das práticas de escrita numa turma do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), ao longo de três anos letivos, parcialmente explorado em Mendes (2009, 2015, 2018). Desse trabalho inicial, durante o qual foi coligido um importante volume de dados de escrita escolar no 1.º CEB, percebeu-se a falta de sensibilidade descritiva dos quadros de classificação da escrita infantil disponíveis na literatura para a classificação das experiências de produção textual dos alunos observadas em sala de aula. Conforme observado por Kress (1982), a desadequação dos modelos de análise da língua escrita, baseados na descrição dos modelos da língua adulta, aos contextos discursivos infantis tem como consequência a representação da escrita infantil como rudimentar, errada, desadequada, incoerente, incompleta, insuficiente, ou todo um outro rol de qualificadores que a desvalorizam. Procurando responder ao dever de cortesia e imperativo ético para com a criança, o de a considerar na

Correio eletrónico: mafaldamendes@mail.telepac.pt

sua dignidade de ser humano de plena significação (*meaning-full human beings*), proclamado por Halliday em “*Representing the Child as a Semiotic Being (One Who Means)*”, Halliday (1998[2003: 6]), tomei o propósito de procurar um modelo de mapeamento dos dados recolhidos em sala de aula que os considerasse como atos de significação, dotados de valor em si mesmos, conforme atestado pela sua funcionalidade no contexto social em que se inserem, o contexto da sala de aula do 1.º CEB. O presente trabalho consiste numa investigação exploratória do potencial descritivo do modelo de cartografia de registos proposto por Matthiessen (Matthiessen, 1993, 2015; Matthiessen *et al.*, 2010; Halliday & Matthiessen, 2014), para efeitos de mapeamento das atividades de escrita observadas e coligidas no âmbito da investigação acima referida.

O artigo desenvolve-se em cinco momentos: revisão da literatura, apresentação do enquadramento teórico, exposição sucinta de aspetos metodológicos do estudo, apresentação dos principais resultados da aplicação exploratória do modelo de cartografia de registos aos dados de escrita dos alunos da turma observada e sua discussão por confronto com outros modelos de classificação em uso no sistema educativo português, seguidos de um momento de avaliação do trabalho realizado.

Revisão da literatura

A questão da classificação da escrita infantil foi colocada por diversos investigadores da ontogenia da escrita nas últimas décadas. Britton *et al.* (1975) propôs um modelo tripartido de classificação: escrita expressiva (categoria primária) e as formas de desenvolvimento da escrita transaccional (usada para conseguir fazer coisas no mundo real) e da escrita poética (escrita como artefacto, cuja função se esgota em si mesma). O modelo foi criticado por autores como Wilkinson *et al.*

(1979) e Perera (1984), por falta de sustentação em evidência linguística ao nível lexical, sintático e organizacional. Também o alinhamento das três categorias no eixo da ontogenia foi considerado problemático. Perera (1984), procurando responder às deficiências do modelo de Britton *et al.*, com base no princípio da precedência ontogenética dos textos cronologicamente organizados e da relação interpessoal de proximidade, propõe um sistema de classificação em seis posições resultantes do cruzamento de duas dimensões contextuais – organizacional (cronológico-não cronológico) e relacional (pessoal-intermédio-impessoal) – relacionáveis com indicadores linguísticos objetivos. Martin e Rothery (1980, 1981), no quadro teórico da Linguística Sistémico-Funcional, na perspetiva da pedagogia de género da Escola de Sydney, propõe um modelo de progressão baseado em género, segundo o qual as crianças começariam por produzir o protogénero observação-comentário (a criança a observar e comentar o seu mundo de proximidade) de onde evoluiria uma ramificação bipartida de géneros: i) a linha da narrativa progredindo da organização cronológica da experiência pessoal para a organização temática da experiência, ii) a linha factual, partindo do relato de experiência de proximidade para os géneros expositivos e de avaliação do conhecimento. Christie (2005), Christie e Derewianka (2008), no mesmo quadro teórico, partindo do princípio de que cabe à escola ensinar às crianças os géneros sociais que configuram o currículo escolar e não às crianças descobri-los, definem um conjunto de géneros,¹ em consonância com o currículo australiano, a ensinar na escola primária: *procedimento* (instruções); *relato* (de sequência de eventos), *relato procedimental* (relatar pormenorizadamente os objetivos, passos e conclusões de uma experiência científica), *relatório* (classificar e descrever fenómenos), *explicação* (explicar como ou porquê algo acontece). O modelo tem sido criticado, fora e também dentro do contexto da Linguística Sistémico-Funcional (e.g. Hasan, 1995; Luke, 1994), pela sua orientação de cima para baixo, de transmissão de modelos fixos, restritivos da criatividade individual. No contexto nacional, os

documentos reguladores da pedagogia da escrita, desde 1974-75, definem um leque diversificado de usos sociais da língua escrita, vista como “meio de expressão pessoal e de comunicação com os outros”, tais como: textos livres, legendas para cartazes, reprodução de histórias, resumos, relato de cenas diretamente observadas, descrição de gravuras, criação de histórias a partir de sequências de imagens, relatórios de visitas e de passeios, cartas, telegramas, anúncios. O elenco de objetos textuais a explorar pelos alunos do 1.º CEB foi conhecendo, nos vários documentos programáticos oficiais desde 1974 até 2018, pequenas variações (supressões e adições pontuais), com ligeiras alterações no que respeita às expectativas anuais de domínio / exploração dos vários tipos textuais previstos. Sim-Sim *et al.* (1997, p. 78), apontado como referência para a didática da língua materna no Currículo Nacional de 2001, restringe os tipos de escrita compositiva no 1.º CEB à escrita de narrativas e de cartas informais. No documento *Aprendizagens Essenciais* (AA.VV., 2018), preconiza-se, como objetivo para o currículo da escrita no 1.º CEB, o domínio de técnicas que permitam atingir os objetivos comunicativos de contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas e *e-mails* a amigos e familiares, formular uma opinião. Pereira e Azevedo (2005), também numa perspectiva didática, regulatória da escrita no 1.º CEB, e focalizando as dificuldades dos alunos na aplicação das atividades propostas, propõe seis tipos de atividades sequenciais configuradoras de um texto, baseadas na atividade retórica: informar, descrever, narrar, relatar, dar instruções, exprimir opiniões.²

Enquadramento teórico

O presente estudo tem por base o quadro teórico da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014), em particular na noção de texto como realização linguística do contexto de situação

(Halliday & Hasan, 1985), na noção de registo, proposta por Halliday (1978: 68, p. 111), como uma configuração de significados semânticos – *experienciais, interpessoais e textuais* –, em ressonância sistémica com um tipo de situação, configurado pelas coordenadas contextuais *campo, relações e modo*, e nos seus desenvolvimentos por Matthiessen no projeto de cartografia de registos ou tipologia textual (Matthiessen, 1993, 2015; Matthiessen *et al.*, 2010).

Cartografia de registos

Desde o início dos anos 90, Matthiessen e colegas desenvolvem um projeto de longo prazo designado “*Registerial Cartography*”, com o objetivo de desenvolver um sistema de representação das variedades funcionais ou registos da língua a operar em diferentes contextos de uso, como regiões do espaço semiótico global definido pelo potencial de significação dessa língua (Matthiessen, 2015).

Em termos técnicos, Matthiessen (2015), invocando Halliday (1991, 2002), define a cartografia de registos como a tarefa de mapeamento da variação de registo, em consequência da variação nos contextos de uso. No modelo de organização da língua em contexto, o conceito de registo obtém-se numa zona mediana entre os dois polos do gradiente de instanciação – entre o polo do sistema da língua (potencial) e o polo do texto (instância) – e, na hierarquia da estratificação, na zona de transição do estrato do contexto de cultura para o estrato linguístico – no nível semântico –, por relacionamento de padrões contextuais com padrões semânticos. A organização do espaço semiótico tem, assim, como ponto de partida, os parâmetros de configuração contextual – o *campo* (a atividade, ou o que acontece na situação), as *relações* (as relações interpessoais interpretadas na situação) e o *modo* (o papel da língua na articulação funcional dos significados do campo e das relações). A interseção destas três dimensões contextuais dá origem a uma esfera de significados (Figura 1) – um potencial de padrões de cruzamento das três coordenadas de

organização do espaço semiótico. Os padrões contextuais da atividade em curso são descritos no eixo sintagmático em termos de estruturas de género, sendo tarefa do modelo descrever o modo como os elementos da estrutura de género, no gradiente da estratificação, são realizados semanticamente. Para a exploração da forma como as estruturas de género são realizadas semanticamente, Matthiessen recorre ao trabalho de Hasan (1984) sobre a realização semântica dos elementos da estrutura de género e ao modelo da *Rhetorical Structure Theory*, RST (Mann William *et al.*, 1992) para caracterização das estruturas semânticas em termos de complexos logicossemânticos. Estabelece-se, desse modo, a ligação com o nível da lexicogramática, que, no modelo estratificado da língua, faz a transição do estrato semântico para o estrato da expressão.

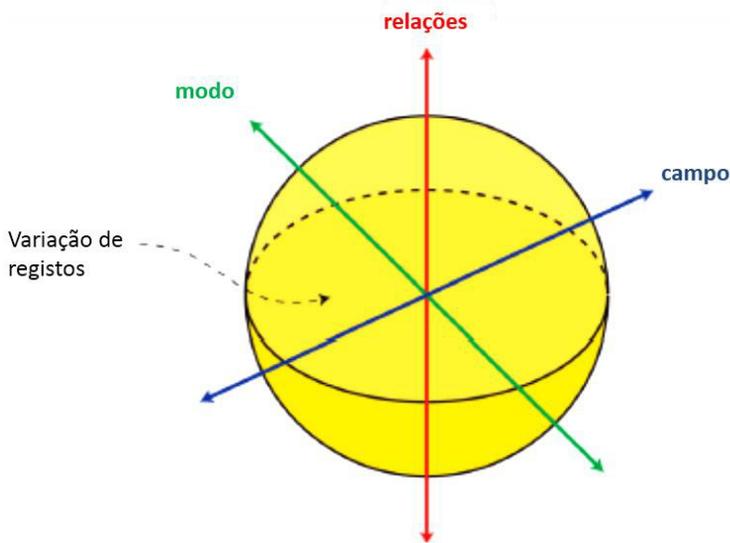


Figura 1 – Variação de registo como uma esfera de significados definida pelas coordenadas contextuais, campo, relações e modo (Matthiessen, 2015)

Dada a inviabilidade prática de trabalhar em simultâneo com a complexidade das dimensões do contexto na sua globalidade, considerando que os usos da língua são em primeira instância condicionados pelo que os participantes fazem na situação, Matthiessen escolhe como ponto de partida para o projeto de cartografia de registos o parâmetro contextual do campo de atividade. Reconhecendo que a atividade pode ser predominantemente um processo de interação comportamental – social –, ou predominantemente um processo de negociação de significados – semiótica –, Matthiessen escolhe o termo *processo sociossemiótico* para designar o parâmetro do campo que serve de base ao modelo. Baseado nos trabalhos de Jean Ure (1989),³ identifica oito processos sociossemióticos primários de constituição da atividade – *expondo, reportando, recriando, partilhando, fazendo, habilitando, recomendando, explorando* – que, por sua vez, a partir de dados de investigação preliminar, subdivide em processos secundários.

- **Expondo:** expondo conhecimento acerca mundo, acerca das classes gerais de fenómenos, categorizando-os ou explicando-os.
- **Reportando:** reportando fenómenos particulares, relatando sequências de eventos, descrevendo lugares ou inventariando entidades.
- **Recriando:** recriando imaginativamente aspetos de padrões da vida humana, dramatizando ou narrando eventos.
- **Partilhando:** partilhando experiências pessoais e valores, tipicamente em contextos de vida privada.
- **Fazendo:** a situação é constituída por algum tipo de atividade social, a língua é usada enquanto colaborando ou orientando a atividade.
- **Habilitando:** habilitando para a realização de alguma atividade, instruindo as outras pessoas acerca do modo de a

desempenhar ou regulando a atividade por controlo das ações dos indivíduos.

- **Recomendando:** recomendando a realização de alguma atividade, ou a favor do locutor / escritor promovendo algum bem ou em prol do destinatário, aconselhando-o.
- **Explorando:** explorando valores e posições sociais, tipicamente na arena pública, ou avaliando a atividade ou argumentando por apresentação de posições ou ideias.

A classificação acima apresentada pode ser desdobrada num outro nível prévio de granularidade de análise, distinguindo os processos predominantemente sociais (fazendo) dos processos predominantemente semióticos. A classificação do parâmetro contextual do campo pode ser representada topologicamente como um círculo subdividido em oito sectores primários (Figura 2) ou tipologicamente sob a forma de sistema (Figura 3). A representação como tipologia sistémica permite evidenciar i) a ordenação dos tipos por ordem de granularidade de análise, ii) simultaneidade dentro do mesmo nível de análise; pela representação topológica, ganha-se expressividade na representação de zonas cinzentas ou de indeterminação, nomeadamente nos casos de sobreposição (é A e também B) e de fusão (em parte A e em parte B), representados pelas zonas de contacto entre as diversas regiões da topologia.

MAPEAMENTO DA ESCRITA INFANTIL



Figura 2 – Representação topológica da variação de registos com base no parâmetro do campo de atividade

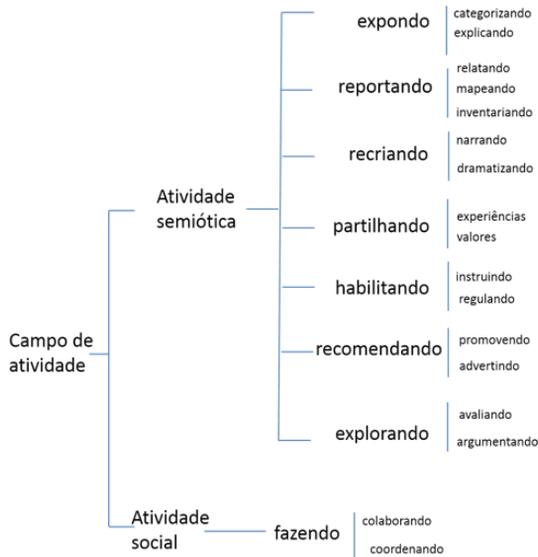


Figura 3 – Representação tipológica da variação de registos com base no parâmetro do campo de atividade

O espaço definido a partir dos oito tipos primários de processos sociossemióticos é suscetível de interseção com os outros parâmetros contextuais – modo ou relações.⁴

O modelo é aplicável ao campo particular da Linguística Educacional. Matthiessen observa, e exemplifica, que um refinamento desta matriz de classificação das atividades tem o potencial de estabelecer contacto com o quadro de descrição de gêneros produzido pela Escola de Sydney.

A Figura 4 reproduz o mapa publicado em Matthiessen (2015, p. 39) para representar os registos identificados em Christie e Derewianka (2008), Christie (2012), Unsworth (2000), Coffin (2006), Halliday e Martin (1993), Unsworth (1995), Veel (1997), Pun (2001), para as áreas de Inglês, História e Química no currículo australiano.

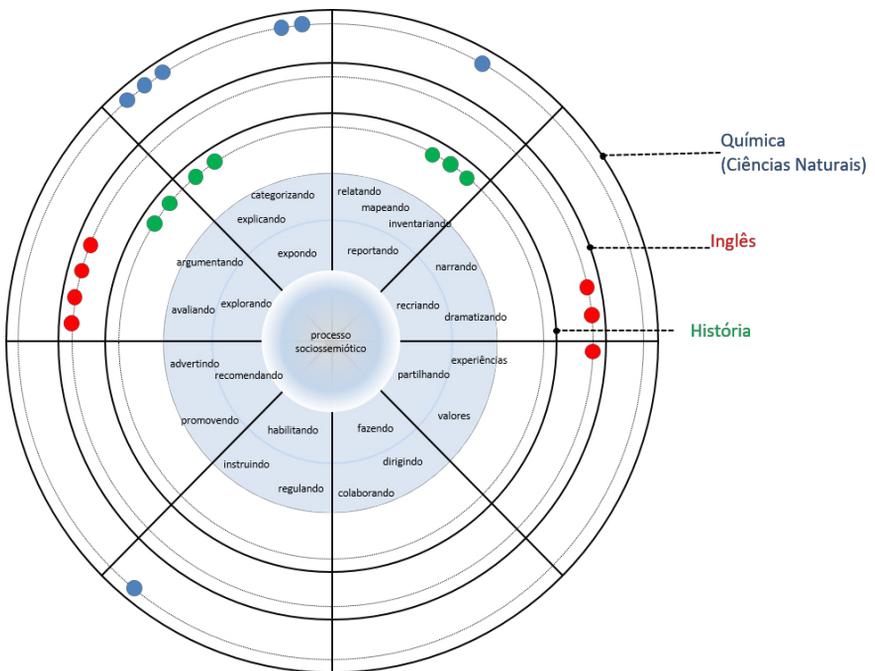


Figura 4 – Variação de registo em três áreas curriculares em termos do campo de atividade (Matthiessen, 2015)

Metodologia

O estudo

Baseado em evidência empírica, coligida numa investigação longitudinal numa turma do 1.º CEB, e por confronto com outros sistemas de classificação disponíveis na literatura, o presente estudo visa explorar o potencial do sistema de classificação de tipos textuais proposto por Matthiessen para representar a diversidade de usos da língua escrita, na modalidade escrita, explorados pelos alunos nesta fase de aprendizagem.

Contexto da investigação, participantes e recolha de dados

O estudo baseia-se em evidência empírica de dados textuais produzidos por vinte e dois alunos de uma turma do 1.º ciclo, no leque alargado de contextos da atividade escolar, desde o início do 1.º ano até ao fim do 4.º ano. Os resultados do estudo, situado num contexto pedagógico particular, não têm pretensões de generalização ao universo global dos contextos de ensino e de aprendizagem da escrita. Os dados foram coligidos numa escola privada de ensino pré-escolar e de primeiro ciclo, na região de Lisboa, no âmbito de uma investigação, de âmbito longitudinal, pelo método de observação semi-participante das atividades de sala de aula. Concebido como um estudo exploratório do campo, o tipo de atividades de escrita a observar não foi definido à partida. Ao longo da investigação, a recolha foi sendo feita em função das atividades realizadas pelos alunos na modalidade escrita da língua que iam emergindo da observação do campo.

Foram diferenciados dois recortes longitudinais dos dados de escrita recolhidos no contexto da sala de aula do grupo observado: A – produções realizadas no 1.º e no 2.º ano; B – produções realizadas no 3.º e no 4.º ano. Para cada um dos recortes obtidos, a partir de uma avaliação subjetiva e holística realizada no trabalho de observação e

no processo de recolha e tratamento dos dados, e tomando como referência o sistema de classificação dos processos sociosemióticos, procedeu-se à identificação dos tipos de atividades realizadas pelo uso da língua escrita, recorrentes no ambiente social estudado e reconhecidos como tal pelos participantes na situação, em que se inclui o próprio investigador. O levantamento de tipos textuais assim obtido é exploratório e não exaustivo. Os termos utilizados para referir os tipos textuais mapeados foram escolhidos a partir de termos correntes na cultura de sala de aula, como por exemplo, “participação no jornal de parede”, ou, noutros casos, tomados das tipologias em uso na cultura da pedagogia da escrita em Portugal – por exemplo, “convite para eventos”, “cartazes” –, ou por recurso a terminologia técnica de descrição de géneros (modelo LSF). Nalguns casos, à falta de uma melhor designação, o tipo textual mapeado é designado por um título típico na classe de objetos textuais referida (por exemplo, “carta ao pai natal” ou “como foi o meu fim de semana”) facilmente reconhecido no contexto da pedagogia da escrita nesta fase da escolaridade. Os tipos assim identificados carecem de ulterior descrição e confirmação, por investigação dos valores de registo que eventualmente os caracterizam.

Num segundo momento, acrescentou-se ao sistema de classificação primário, baseado no parâmetro do campo de atividade, o parâmetro contextual do modo, restringido ao *medium escrita*, diferenciando as atividades desenvolvidas no modo de interação monológico (representadas no anel exterior da topologia de registos) ou no modo de interação dialógico (representadas no anel interior da topologia de registos).

O presente estudo explora o potencial expressivo do modelo de cartografia de registos (Matthiessen, 1993, 2015; Matthiessen *et al.*, 2010; Halliday & Matthiessen, 2014) para a representação das atividades de uso da língua escrita instanciadas no acervo de dados coligido. Os resultados da aplicação exploratória do modelo à descrição dos dados de escrita infantil são confrontados com a

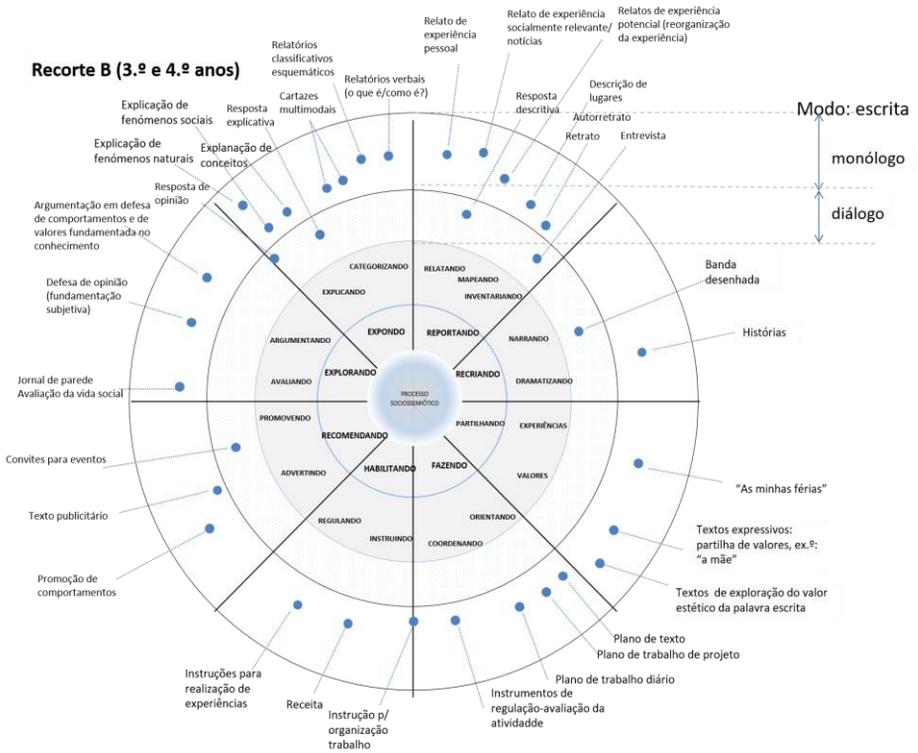


Figura 6 – Mapa B: Tipos textuais, com base no campo de atividade e no modo (medium: escrita, modo de interação: dialógico/ monológico) – Recorte longitudinal B (3.º e 4.º ano CEB).

O referencial de classificação mostrou-se especialmente útil para a conceptualização de instâncias de uso da língua escrita, recorrentemente observadas no contexto empírico, não contempladas nas terminologias disponíveis e insuficientemente descritas na literatura, aparentemente motivadas por um modelo pedagógico oculto. São exemplo disto os registos sistemáticos no caderno diário, realizados no início da jornada escolar, do nome do aluno, da data e da localidade (observável no documento para reprodução na Figura 8), que instanciam tipos de uso da escrita para organização da atividade social em curso, neste caso, as próprias atividades de aprendizagem. Estes usos foram mapeados no sector FAZENDO do círculo dos processos sociosemióticos.

Expansão do potencial de significados

O confronto dos mapas A e B (Figura 5 e Figura 6, acima, respectivamente) mostra claramente a assinalável expansão de tipos de atividade textual a partir do 3.º ano de escolaridade. O mapeamento realizado põe em evidência a diversidade de atividades que, nesta segunda fase do ciclo de escolaridade, são exploradas pelas crianças mediante o uso da língua escrita e que vão muito para além de “contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas e e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião”, como previsto no documento oficial Aprendizagens Essenciais (2018). A especialização dos usos da língua escrita é mais flagrante nos sectores *reportando* e *expondo*, envolvidos na maioria das atividades de construção do conhecimento académico. No contexto pedagógico observado, este tipo de usos da língua escrita foi fundamentalmente observado no âmbito de atividades em trabalhos de grupo em Área de Projeto, na disciplina de Estudo do Meio e no trabalho de laboratório de Ciências da Natureza.

O modelo, baseado apenas no parâmetro da atividade e não no desenvolvimento textual no eixo sintagmático, é aberto a estruturas sintagmáticas de desenvolvimento de significados textuais não reconhecidos pelos modelos de géneros da cultura (do mundo fora da sala de aula). Permite, assim, situar, no mesmo espaço semiótico, instâncias de realização textual produzidas em diferentes fases da ontogenia da escrita que revelam sucessivos movimentos de aproximação às estruturas de atividade exigidas pelo uso descontextualizado da escrita adulta. Veja-se, a título de exemplo, as instâncias textuais de protorrelatórios do 1.º ano, reproduzidos nas Figuras 7 e 8, abaixo, e de relatório classificativo multimodal do 4.º ano, reproduzido na Figura 9. Os primeiros, podem ser vistos como realizações embrionárias de processos de categorização, essenciais ao desenvolvimento das atividades de construção do conhecimento académico, já bem evidentes no exemplar textual de relatório produzido no 4.º ano na Figura 9.



Figura 7 – Protorrelatório composicional multimodal (relações de meronímia), caderno diário, 1.º ano

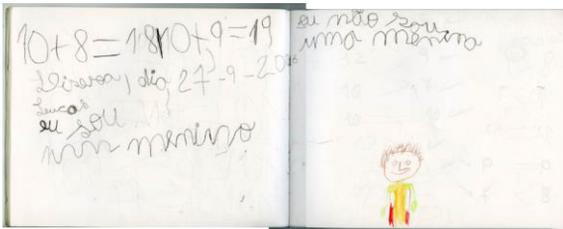


Figura 8 – Protoplano diário e protorrelatório classificativo (relações de hiperonímia) em caderno diário do 1.º ano

	<p>Aldeias, vilas e cidades</p> <p>A aldeia A aldeia é uma localidade pequena e tem poucos habitantes. Normalmente as casas são feitas de pedra e os habitantes da aldeia trabalham na agricultura e na pecuária.</p> <p>A vila A vila é uma localidade maior do que uma aldeia. Tem mais poluição do que as aldeias. As vilas têm alguns prédios, transportes públicos e algum comércio</p> <p>A cidade As cidades são maiores do que as vilas e as aldeias. Nas cidades vivem milhares de pessoas. As cidades têm grande comércio e há uma grande rede de transportes públicos (autocarros, comboio e metro...)</p>
--	---

Figura 9 – Reprodução de relatório classificativo multimodal, cartaz, 4.º ano (esquerda); transcrição parcial do texto inscrito no documento original (à direita).

Do modo de interação dialógico para o monológico

A distribuição das atividades mapeadas nos recortes A e B, por referência à coordenada do modo de interação (dialógico / monológico), mostra a dependência dos escritores mais jovens, nos primeiros dois anos de aprendizagem da escrita, do modo de interação dialógico. Uma parte importante das atividades mapeadas nesta fase é desenvolvida como uma resposta direta a uma pergunta ou orientação do professor, nem sempre explícita no objeto textual produzido, mas recuperável no contexto de proximidade de circulação destes textos. Do 3.º para o 4.º ano, a dependência do modo dialógico tende a perder expressão, circunscrevendo-se às atividades de resposta a perguntas explícitas em exercícios escolares ou então à representação do discurso direto em histórias ou em histórias de banda desenhada.⁵

As histórias e as atividades de partilha de experiências pessoais são representadas no mapeamento obtido no recorte longitudinal A (Figura 5) como as atividades que mais precocemente se autonomizam da cooperação dialógica.

Confronto dos resultados do estudo com as representações da escrita infantil noutros modelos de classificação

No Quadro 1, apresenta-se uma sistematização do confronto da representação dos dados da escrita infantil obtida no presente estudo com a representação dos mesmos dados em dois outros modelos de classificação: i) a tipologia textual usada em Reis (2009) para descrever os desempenhos esperados para o domínio da escrita no fim do 2.º ano e no fim do 4.º ano do 1.º CEB e ii) em Pereira e Azevedo (2005) para descrever os tipos textuais a ensinar no 1.º CEB.

Apesar de a maioria dos tipos textuais mapeados no estudo se encontrar de algum modo contemplados em Reis (2009), mediante designações mais ou menos específicas, o modelo de classificação aí utilizado afigura-se menos coerente e organizado. Concorre para isso

o recurso a termos oriundos de diferentes modelos de descrição textual, colocando a par termos de grande abrangência conceptual – como os tipos de modalidade retórica diferenciadas no Dicionário Terminológico – e designações de géneros ou objetos textuais particulares definidos por outro tipo de critérios ou com origem em terminologia comum (*e.g.* notícia, aviso, carta, resposta a questionários).

O modelo proposto por Pereira e Azevedo (2005), configuracionalmente coerente, parece evidenciar alguma falta de sensibilidade a largos sectores do espectro de atividades cobertas pelo modelo de Matthiessen, deixando de fora do sistema de classificação usos da língua escrita recorrentemente observados em sala de aula, como, por exemplo, os usos sinalizados nos sectores, *fazendo, recomendando, expondo: explicando*, representados nos mapas A e B, Figura 5 e Figura 6 e no Quadro 1 (abaixo).

O modelo de Matthiessen, configurado como um campo finito e previsível, definido por parâmetros de referência bem identificados (as coordenadas contextuais), aberto à definição de sucessivos níveis de refinamento da análise por relação aos eixos da instanciação e da estratificação, poderá, assim, oferecer vantagens de abrangência conceptual e coerência organizacional. O modelo permite expressar com clareza, tipológica ou topologicamente, as relações de pertença a famílias textuais, por partilha de traços identitários, e, por outro lado, os significados diferenciadores das famílias de tipos e dos tipos identificados. Permite, por exemplo, englobar na mesma família de registos uma descrição de lugares e um relato de experiência pessoal e, simultaneamente, explicitar critérios que os diferenciam a um outro nível de análise.

MAPEAMENTO DA ESCRITA INFANTIL

Processo socio-semiótico		Tipo textual (terminologia do estudo)	A-1.º-2.ºano	B-3.º-4.ºano	Tipo de texto (terminologia da tradição oficial)	A-1.º-2.ºano	B-3.º-4.ºano	Pereira & Azevedo (2005)
Recriando	Dramatizando	Banda desenhada	x	x	Banda desenhada		x	
	Narrando	Histórias		x	Narrativas	x	x	Narrar
Partilhando	experiências	“As minhas férias”	x	x		Descrição ???		
	valores	Textos expressivos: partilha de valores, ex.º “a mãe”	x	x	φ			
		Textos de exploração de valor estético da palavra escrita (ex.: rimas, lengalenga)	x	x	φ			
Fazendo	Dirigindo	Plano de texto		x	Plano	x	x	
		Plano de trabalho de projeto	x	x	φ			
		Plano de trabalho diário		x	φ			
	Colaborando	Instrumentos de regulação-avaliação da atividade		x	φ			
Habilitando	Instruindo	Instruções para organização do trabalho	x	x	Instruções	x		Instruções
		Receitas		x	Receitas	x	x	
		Instruções para realização de experiências		x	Instruções			
	Regulando	Promoção de comportamentos	x	x	Normas, regras, regulamentos	x		
Recomendando	Advertindo	Convite para eventos	x	x	Convites			
		aviso		x	Avisos	x	x	
	Promovendo	Anúncio publicitário		x	(Anúncio Publicitário)			
		Participação no Jornal de Parede	x	x	φ			

Quadro 1 – Confronto da representação dos dados da escrita infantil obtida no presente estudo com a representação dos mesmos dados por aplicação dos sistemas de classificação em Reis (2009) e Pereira e Azevedo (2005).

Processo socio-semiótico		Tipo textual (terminologia do estudo)	A -1.º-2.ºano	B -3.º-4.ºano	Tipo de texto (terminologia da tradição oficial)	A -1.º-2.ºano	B -3.º-4.ºano	Pereira & Azevedo (2005)	
Explorando	Avaliando	Defesa de opinião (fundamentação subjetiva)	x	x	(Texto de Opinião)			Opinião	
Explorando (cont.)	Argumentando	Argumentação em defesa de comportamentos e valores (fundamentação no conhecimento)		x	(Texto Argumentativo)				
		Resposta de opinião	x	x	Respostas a questionários				
Expondo	Explicando	Explicação de fenómenos naturais		x	Texto Informativo-Expositivo	x	x		
		Explicação de fenómenos sociais		x					
		Explicação de conceitos		x					
			Resposta explicativa	x	x	Respostas a questionários		?	
	Categorizando		Cartazes multimodais (relatórios de conhecimento)		x	Cartazes		x	Informar
			Relatórios de classificação esquemáticos		x	Esquemas, mapas, gráficos, tabelas	x	x	
			Imagem legendada (protorrelatório composicional)	x	x	Legenda	x		
			Relatórios verbais (O que é / como é)		x	Texto informativo-expositivo	x	x	Informar
Reportando	Descrevendo	Resposta descritiva	x	x	Respostas a questionários		?	Descrever	
		Descrição de lugares		x	Descrição	x	x		
		Retrato / autorretrato	x	x					
			Entrevista		x	Entrevistas		x	
	Relatando Eventos		Relato de experiência potencial (reorganização da experiência)		x	Narrativa	x	x	Relatar
			Relato de experiência pessoal		x				
			Relato de experiência socialmente relevante (notícias)		x	Notícias		x	
			Relato biográfico		x	Biografia			

Quadro 1 – (cont.)

Avaliação do estudo

O trabalho aqui apresentado constitui uma aproximação meramente exploratória a um vasto e complexo campo de estudo. A identificação dos tipos textuais e respetiva classificação, realizadas com base no modelo de Matthiessen, carece de aprofundamento e verificação num projeto de outro fôlego a nível da alocação de recursos de investigação, humanos e tecnológicos. No entanto, o trabalho tem a virtude de trazer ao domínio da investigação das práticas do discurso académico, no contexto nacional, um novo instrumento conceptual que, entre outras vantagens, apresenta um potencial de estabelecimento de pontes com o trabalho já desenvolvido por outras abordagens ao mesmo campo de investigação, potenciando, assim, o diálogo entre os diferentes agentes no terreno e a construção cumulativa do conhecimento do campo comum.

Notas

1. Um subconjunto da rede de géneros académicos da Escola de Sydney (Martin & Rose 2008).
2. Seguindo de perto a tipologia textual proposta no Dicionário Terminológico (2008) (DT) – textos conversacionais, textos narrativos, textos descritivos, textos expositivos, textos argumentativos, textos instrucionais ou directivos, textos preditivos, textos literários.
3. Uma reprodução da tipologia não publicada de Ure é apresentada em Patpong (2009).
4. Na 4.^a edição de *Introduction to Functional Grammar* (Halliday & Matthiessen, 2014), todos os textos exemplos utilizados são classificados a partir de uma taxonomia textual obtida a partir da intersecção entre as dezassete subclassificações do campo de atividade ou processo sociosemiótico e quatro subclassificações do modo obtidas pelo cruzamento com os parâmetros do modo: *medium* (oral / escrito), modo de interação (dialógico / monológico).
5. Sobre a questão da representação da interação dialógica nas histórias infantis, ver Mendes (2008, 2015, 2018).

Referências

- AA.VV. (s.d.) *Dicionário terminológico*. Em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Christie, F. (2005). *Language education in the primary years*. Sydney: UNSW Press.
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: a functional perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse*. London & New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1991[2007]). The notion of 'context' in language education. In J. J. Webster (Ed.), *Language and education* (Volume 9 in the Collected Works of M.A.K. Halliday, pp. 269-290). London & New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1998[2003]). Representing the child as a semiotic being (one who means). In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (Volume 4 in the Collected Works of M.A.K. Halliday, pp. 6-27). London & New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M (2014). *An Introduction to functional grammar* (fourth ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (second edition ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1986). The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular 13*. In C. Cloran, D. Butt, & G. Williams (Eds.), *Ways of saying: ways of meaning: selected papers of Ruqaiya Hasan*; (pp. 51-72). London: Cassell.

- Hasan, R. (1995). The conception of context in text. In P. H. Fries, & M. Gregory (Eds.) *Discourse in society: systemic functional perspectives, meaning and choice in language: studies for Michael Halliday* (pp. 183-284). Norwood: Ablex.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge.
- Luke, A. (1994). Genres of power, literacy education and the production of capital. In R. Hasan & G. Williams (Orgs.), *Literacy in Society* (pp. 308-338). London: Longman.
- Mann, W. C., Christian M. I. M. Matthiessen, & Thompson, S. A. (1992). Rhetorical structure theory and text analysis. USC/ISI Report. In W. C. Mann, & S. A. Thompson (Eds.), *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund Raising Text* (pp. 39-78). Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1980). *Writing project report 1980*. Sydney: Linguistics Department, University of Sydney.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1981). *Writing project report 1981*. Sydney: Linguistics Department, University of Sydney.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London/New York: Continuum.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2015). Register in the round: Registerial cartography. *Functional Linguistics*, 2(9).
- Matthiessen, C. M. I. M. (1993). Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: theory and practice*. London: Pinter.
- Mendes, M. (2008). Que lugar para a pontuação no ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico? In A. Fiéis, & M. A. Coutinho (Orgs.), *Textos seleccionados do XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 339-353). Lisboa: Colibri.
- Mendes, M. (2015). *Para um modelo ontogenético da escrita infantil no 1.º ciclo do ensino básico: a emergência do período como unidade de organização textual* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/15960>

- Mendes, M. (2018). *Children creative strategies towards the meaning of “sentence” 6-9 years of age | Primary School*. Poster apresentado no 16th SIG Writing International Conference, Universidade de Antuérpia, 29 a 30 de Agosto 2018.
- Patpong, P. (2009). Thai persuasive discourse: A Systemic Functional Approach to an analysis of amulet advertisements. *Revista allicantina de estudios ingleses*, 22, 195-217. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/16366491.pdf>
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*: Areal Editores.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: Analysing classroom language*. Oxford: Blackwell.
- Pun, K. H. J. (2011). *Analysis of Hong Kong science textbooks using systemic functional linguistics* (MA thesis). The Hong Kong Polytechnic University, Department of English.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Unsworth, L. (1995). *How and WHY: recontextualizing science explanations in school science books*. Sydney University: Ph.D. thesis.
- Unsworth, L. (Ed.). (2000/2005). *Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives*. London: Cassell.
- Ure, J. (1989). *Text typology*. Texto não publicado.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean — scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In Frances Christie & J.R. Martin (Eds.) *Genre and institutions: social processes in the workplace and school* (pp. 161–195). London: Cassell.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. & Swan, M. (1979). Assessing language development: The Crediton Project. *Language for Learning*, 1, 59-76.

Documentos oficiais de regulação da pedagogia da escrita consultados:

- AA. VV. (1974). *Ensino Primário, programas para o ano lectivo 1974-1975*. Ministério da Educação.
- AA. VV. (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Ministério da Educação: Direção Geral do Ensino Básico.
- AA. VV. (1978). *Programa do Ensino Primário*. Ministério da Educação e Cultura: Secretaria do Ensino Básico e Secundário.
- AA. VV. (1980). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Ministério da Educação: Secretaria de Estado da Educação.
- AA. VV. (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica, Editorial do Ministério da Educação.
- AA. VV. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Oliveira Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O discurso do professor na reescrita conjunta

Luís Filipe Barbeiro^{a,b}, Célia Barbeiro^{a,c}

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

^c Agrupamento de Escolas Correia Mateus

Introdução

A reescrita conjunta constitui uma atividade integrada no programa pedagógico *Reading to Learn / Ler para Aprender* (Rose, 2012, 2015, 2016a, 2018a; Rose & Martin, 2012; Gouveia, 2014; Caels, 2016). Este programa segue a pedagogia baseada em géneros, proposta pela Escola de Sydney para promover o desenvolvimento da literacia em ligação ao currículo escolar, por parte da generalidade dos alunos na sala de aula (Rose, 2016b).

Os vocábulos da denominação “reescrita conjunta” congregam dois eixos fundamentais do programa:

- i) **reescrita** remete para o papel que outros textos podem desempenhar, modelando o texto que o aluno se encontra a escrever / aprender (Rose & Martin, 2012; Rose, 2018a) — apesar de cada texto ser único, os diferentes textos mantêm entre si relações de género, que derivam do seu objetivo sociocomunicativo e determinam a sua organização estrutural, e relações de registo, que determinam escolhas linguístico-discursivas, realizadas em

função do contexto de situação, ou seja, em função dos elementos correspondentes ao campo ou domínio da realidade sobre que incide o texto, das relações entre os participantes e do modo de comunicação adotado (Gouveia, 2014; Martin & Rose, 2008; Martin, 2009);

- ii) **conjunta** remete para a realização da tarefa em colaboração — esta colaboração não se realiza apenas com os pares; na atividade colaborativa proposta pelos autores do programa para a reescrita conjunta, o professor desempenha um papel fundamental, guiando os alunos na ativação e consideração de possibilidades e na realização de escolhas; esta ação do professor na interação com os alunos corresponde à concretização de um princípio basilar do programa para promover a aprendizagem, o princípio de “**guidance through interaction** in the context of **shared** experience” (Martin, 1999, p. 126; Rose & Martin, 2012, p. 307).

Estabelecendo a ligação com outras perspectivas e propostas pedagógicas, com as quais a Escola de Sydney partilha orientações, a estratégia de reescrita pode ser tomada como fazendo parte do processo de apoio ou “andaimezação” (*scaffolding*), no percurso para a aprendizagem autónoma, conforme a perspectiva de Bruner (1983). Por sua vez, o papel do professor na atividade de reescrita conjunta está em consonância com a proposta vygotskyana de situar o desenvolvimento da aprendizagem na “zona de desenvolvimento proximal” (Vygostky, 1991), isto é, na zona de progressão em que o aluno ainda não é capaz de realizar as tarefas por si, mas que já conseguirá realizar se tiver apoio de alguém, com um nível mais elevado de conhecimento e de desempenho, que o possa guiar.

A reescrita conjunta surge como uma atividade catalisadora, na qual o efeito catalisador ou acelerador da aprendizagem se baseia num “andaime”, constituído pelo texto modelo, e na interação com o professor que vive por dentro a experiência de reescrita do texto,

partilhando-a com os alunos e orientando-os na ativação de recursos linguísticos e na realização de escolhas ou tomada de decisões. Considerando os eixos e princípios referidos, o objetivo do presente estudo é caracterizar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor, no âmbito da aplicação do programa *Reading to Learn*, de modo específico, na atividade de reescrita conjunta.

Dada a relevância da interação nesta atividade e do papel que o professor nela desempenha, justifica-se a análise aprofundada do discurso posto em prática no contexto pedagógico da aplicação do programa. Essa análise pode alimentar o desenvolvimento do programa e a sua concretização, segundo estratégias associadas às potencialidades que apresentam, de forma fundamentada. Em conformidade com Rose (2018b), a orientação da análise não é prescritiva, mas antes descritiva e consciencializadora:

The aim of description is not to prescribe what can or should be said, but to account for the choices that interactants actually do make, (...)

The goal of pedagogic register analysis is to show empirically how teaching and learning occur, to inform teaching as a consciously designed professional practice. (Rose, 2018b, p. 3)

Por outro lado, a difusão que o programa tem conhecido justifica o estudo das concretizações do programa e respetivas componentes em diversos contextos. Dessa forma, poder-se-á reforçar a consciência das possibilidades de resposta aos desafios colocados por cada contexto, tendo em conta fatores específicos, como a ligação aos currículos nacionais, a própria forma de atuar de cada professor ou as características dos alunos que formam cada turma. Esses desafios colocam-se em relação à globalidade do programa e também em relação a cada uma das atividades. Na literatura disponível, encontra-se ainda predominantemente uma perspetiva abrangente, que aborda o conjunto das atividades do programa ao orientar e fundamentar a sua adoção (*vide* Rose & Martin, 2012; Rose, 2012, 2015, 2016a, 2018a). O que emerge da prática, designadamente em relação à análise de interações ocorridas

ou de produtos / resultados obtidos, tem frequentemente um caráter exemplificativo ou um propósito demonstrativo das potencialidades apresentadas pelo programa e suas atividades. Torna-se relevante a emergência de estudos que sistematizem e aprofundem a análise de cada uma das atividades, concretizadas em determinado contexto. O estudo que se apresenta neste artigo pretende ser um contributo nesse sentido, tendo como foco a reescrita conjunta.

Enquadramento concetual e didático-pedagógico

Para o enquadramento concetual do estudo, adotaremos a perspectiva da linguística sistémico-funcional. Esta toma a linguagem inserida num determinado contexto, no qual surge associada à realização de funções (Gouveia, 2014; Caels, 2016; Rose, 2018b). O contexto pedagógico constitui um desses contextos. Os elementos componentes do contexto de situação (o campo ou domínio de atividade, as relações entre os participantes e o(s) modo(s) adotado(s) para a comunicação) condicionam o próprio discurso e as estratégias (discursivas e outras) postas em prática ao serviço da realização das funções.

O enquadramento didático-pedagógico do estudo é constituído pelos princípios orientadores do próprio programa *Ler para Aprender*. Considerando a reescrita conjunta enquanto atividade, estão em foco as componentes que, na perspectiva do programa, devem enformar uma atividade de aprendizagem.

Dos enquadramentos referidos, designadamente da consideração das componentes que configuram o contexto e as atividades pedagógicas, sairão eixos para a análise do discurso produzido nas atividades de reescrita conjunta que deram origem ao *corpus* em estudo.

Contexto pedagógico: relações, atividades e modalidades

O discurso do professor desenvolve-se num determinado contexto, no qual adquire uma função: *grosso modo*, prossegue objetivos de aprendizagem por parte dos alunos. Esta finalidade ou função concretiza-se numa determinada situação, na qual se conjugam elementos ou componentes configuradoras correspondentes aos elementos do registo referidos na introdução, as relações entre os participantes, o campo e o modo.

Os participantes são constituídos pelo professor e pelos alunos, estabelecendo-se relações entre o primeiro e os segundos e entre os segundos. No caso das relações entre o professor e os alunos, estas são profundamente assimétricas ou desniveladas, pois os papéis destes participantes são socialmente diferentes. O professor é o detentor da autoridade institucional (Bernstein, 2000) e cabem-lhe a condução e dinamização das atividades:

Specifically, teachers have the institutional authority to evaluate learners' knowledge, direct their actions, and present knowledge. Learners may display knowledge and values, which is then evaluated by teachers. Learners may concur with or demur from teachers and peers, but these do not carry the institutional weight of teachers' evaluations. (Rose, 2018b, p. 8)

No caso do registo correspondente ao contexto pedagógico, o campo é formado em primeiro plano pela própria atividade que está em curso, ou seja, pela atividade pedagógica, a atividade de ensino-aprendizagem (Rose, 2018a). Esta atividade desdobra-se em lições, sequências, tarefas e está orientada para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Para além da aquisição do conhecimento formal, constituído por um conjunto de saberes, que podem ser objeto de transmissão e estudo (Martin, 1992), há um “fazer” que enforma as atividades e que se entrelaça com as relações, o qual promove a aquisição de valores. Assim, a aquisição de conhecimento e de valores constituem a função para que se orientam a atividade pedagógica e as sequências de lições e de atividades postas em prática na aula, segundo

ciclos de aprendizagem construídos com base em tarefas específicas. A forma como os ciclos de aprendizagem são configurados corresponde à afirmação de uma perspectiva pedagógica. Adiante, apresentaremos a organização proposta pela pedagogia de base genológica para o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem.

O modo no registo pedagógico pode incluir modalidades como a fala, a escrita, a imagem, a linguagem corporal. Enquanto modalidades, estes meios permitem trazer o conhecimento para as atividades desenvolvidas na aula, a partir de fontes. Constituem fontes os registos escritos e orais da linguagem, os registos visuais e o próprio conhecimento do professor e dos alunos, para além do ambiente circundante. No desenrolar das atividades pedagógicas, também pode surgir a realização de anotações ou registos escritos, os quais, por sua vez, podem tornar-se fontes e ser ativados na interação pedagógica (Rose, 2018b).

Os elementos enquadradores assinalados (relações entre participantes, fases do ciclo de aprendizagem concretizadas na atividade pedagógica da reescrita conjunta e modalidades pedagógicas, com relevo para as fontes de conhecimento ativadas para a reescrita do texto) serão projetados na análise da atividade de reescrita conjunta sobre a qual incide este estudo.

Ciclo de interação

Com raízes no modelo I-R-F (*Initiation – Response – Feedback*) de Sinclair e Coulthard (1978) ou I-R-E (*Initiation – Response – Evaluation*) (Mehan, 1979), as atividades pedagógicas conduzidas pelo professor na interação discursiva com os alunos têm sido tomadas frequentemente segundo um modelo tripartido, correspondente ao apresentado na Figura 1; o núcleo é ocupado pela tarefa a realizar pelo aluno, a qual consiste frequentemente numa resposta verbal. A anteceder a realização da tarefa pelo aluno, o professor introduz essa tarefa

(geralmente por meio de pergunta) e após a resposta fornece a avaliação.

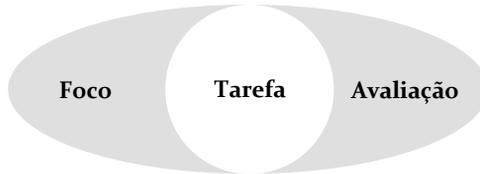


Figura 1 – Modelo tripartido da interação pedagógica (baseado em Rose & Martin, 2012; Rose, 2012, 2018a,b)

A este modelo tripartido, a perspetiva da pedagogia de base genológica da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012; Rose, 2018a,b) contrapõe um modelo mais elaborado, segundo o qual, nas margens do modelo anterior, são adicionadas novas fases: a *preparação* e a *elaboração*, tal como representado na Figura 2:

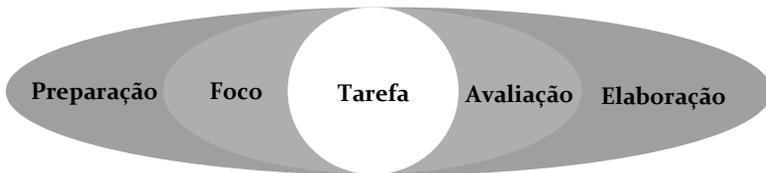


Figura 2 – Fases das atividades pedagógicas – Perspetiva da Escola de Sydney (baseado em Rose & Martin, 2012; Rose, 2018a,b)

Estas duas novas fases são cruciais na perspetiva da pedagogia de base genológica. A *preparação* está associada ao eixo de apoio, de fornecimento de suporte ou andaime, para que todos os alunos alcancem sucesso na realização da tarefa. A *elaboração* remete para o aprofundamento ou desenvolvimento da aprendizagem com base no que já foi alcançado. Deste modo, a *elaboração* faz avançar a aprendizagem para a “zona de desenvolvimento proximal”, na perspetiva de Vygotsky.

As atividades de reescrita conjunta analisadas podem ser confrontadas com a presença das fases do ciclo de aprendizagem apresentadas, designadamente com a ativação da preparação e elaboração ou aprofundamento.

Reescrita conjunta

No programa *Ler para Aprender*, a atividade de reescrita conjunta segue-se às atividades de preparação para a leitura do texto e respetiva leitura global ou por parágrafos e de leitura detalhada de uma passagem que estará em foco na reescrita (podendo ainda ser antecedida de atividades que incidem, num nível mais específico, sobre unidades como a frase e as palavras, atividades que envolvem a desconstrução de períodos, a ortografia e a escrita ou reconstrução de períodos).

No diagrama seguinte (Figura 3), baseado em Rose (2018a), encontra-se uma representação da sequência das atividades do programa *Ler para Aprender*, focadas em diferentes níveis de aprendizagem face aos textos.¹

A preparação para a leitura procura assegurar que o aluno, ao realizar a leitura do texto, consiga alcançar a sua compreensão geral. Para isso, ativa conhecimento prévio que já detém ou fornece-lhe informação relevante para essa compreensão, para além de antecipar a finalidade e os passos por meio dos quais se desenrola o próprio texto. Deste modo, com o suporte dado por esta preparação, o aluno conseguirá compreendê-lo, mesmo que o texto em causa se situe um pouco acima do nível que conseguiria alcançar, sem o apoio dado por esta preparação.



**Figura 3 – Sequência de atividades do programa
Ler para Aprender (fonte: Rose, 2018a)**

A leitura detalhada incide sobre uma passagem selecionada pelo professor, considerando o seu valor para o texto e os recursos linguísticos que apresenta. Para cada frase, o professor escolhe determinadas palavras ou expressões que o aluno deverá identificar, com base em pistas semânticas ou contextuais, que explicitam os seus valores linguísticos, o seu contributo para o significado, ou que recorrem à sua posição na frase. Essas palavras ou expressões são marcadas na folha de papel, por meio de marcador de realce. À tarefa de identificação apoiada nas pistas, que preparam o aluno para a realização da tarefa com sucesso e à confirmação desse sucesso (alcançado pela generalidade dos alunos), segue-se a elaboração ou aprofundamento do conhecimento (por meio de definição e delimitação de termos, estabelecimento de relações com outros termos e ativação de vivências dos alunos relacionadas com as palavras e significados em questão).

As atividades anteriormente mencionadas proporcionam a base para realizar a atividade de reescrita conjunta. Nesta, o professor conduz os alunos na tarefa de reescrever a passagem trabalhada na leitura

detalhada, mantendo a mesma informação ou introduzindo alterações na reescrita. A primeira possibilidade está associada fundamentalmente aos textos factuais, por exemplo, os textos associados à apresentação de informação relativa a entidades, fenómenos ou relações entre esses elementos. A reescrita procura que os alunos mantenham os conteúdos, expressando-os por meio de formulações encontradas no seu próprio discurso e recursos linguísticos (que também vão sendo alargados, em resultado do contacto com os textos do género em causa). A segunda possibilidade está associada a géneros correspondentes a histórias (nas quais se pode alterar os acontecimentos, o cenário espaço-temporal ou as personagens), a textos argumentativos e avaliativos (podendo haver alteração da questão em causa ou, no segundo caso, do texto que é objeto de apreciação). No caso da existência de alterações em relação a esses elementos, o desafio consiste em reutilizar o mesmo tipo de construções linguísticas apreendidas da passagem textual, aplicadas aos novos elementos. No caso da manutenção do conteúdo, o desafio consiste em expressá-lo por meio de novas formulações, que respeitem o rigor do texto original, ou, aplicando a estratégia de uma forma mais ampla, o mesmo nível de sofisticação da linguagem encontrada (para isso, os alunos poderão contar com o contributo das atividades anteriores, a preparação para a leitura e a leitura detalhada, no âmbito das quais se explicitaram significados, ativaram sinónimos, retomaram conteúdos por meio de paráfrase).

Metodologia

A fim de caracterizar as estratégias discursivas do professor postas em prática na interação com os alunos, no âmbito da atividade de reescrita conjunta, procedeu-se à análise da transcrição da interação de um conjunto de cinco aulas em que essa atividade foi dinamizada.

Participantes

O estudo tem como participantes três professores e os alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, de uma escola da região de Leiria, em que esses professores lecionam a disciplina de Português. Um dos professores é a professora titular das turmas (P₁), que tem a seu cargo a leção numa das turmas, enquanto na outra turma a leção é assegurada por duas professoras formandas (P₂ e P₃), que constituem os restantes professores participantes. As professoras estagiárias encontram-se no segundo ano de prática, no âmbito do mestrado integrado na sua formação inicial. Anteriormente, no primeiro ano do mestrado, adquiriram experiência de leção no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A professora titular é uma professora experiente, com mais de 25 anos de prática profissional.

As três professoras, a anteceder a aplicação do programa *Ler para Aprender* e a acompanhar o desenvolvimento das atividades, encontravam-se a frequentar uma ação de formação, que lhes facultou a aquisição de conhecimentos e competências no âmbito do programa.

Atividade

A aplicação das estratégias do programa *Ler para Aprender* integrou-se na planificação curricular da escola e do grupo disciplinar de Português, para as turmas do 5.º ano de escolaridade. Assim, os textos trabalhados respeitaram essa planificação e foram comuns às restantes turmas da escola não envolvidas na aplicação do programa. Este aspeto, por um lado, trouxe alguns constrangimentos, pois não permitiu selecionar os textos a trabalhar de acordo com critérios de canonicidade em relação a alguns géneros; por outro lado, colocou desafios e permitiu encontrar potencialidades, por contraste com as formas habituais de trabalhar os mesmos textos / excertos textuais, no âmbito da escola e do grupo disciplinar.

No período em que foram desenvolvidas as atividades analisadas no presente estudo, encontrava-se a ser trabalhada a obra de leitura

completa *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. O facto de o trabalho incidir sobre passagens (seleccionadas pelo grupo disciplinar) e de estas encontrarem coerência por relação com a obra mais vasta condicionou alguns aspetos da reescrita. Como se verificou pela dificuldade encontrada pelos alunos em algumas tentativas de reescrita de passagens de obras, com alteração de conteúdo, por vezes, a mudança de elementos específicos (como personagens, cenários, eventos, etc.) quebrava a relação de coerência com a obra global e com os objetivos estabelecidos para a sua compreensão e estudo. Em consequência, para o subconjunto de aulas relativas ao estudo desta obra, adotou-se a estratégia de manter o mesmo conteúdo na reescrita, tendo presente o desafio de não realizar apenas uma paráfrase do conteúdo, mas de reescrever a passagem segundo os “patterns of literary language” (Rose, 2018a) presentes na versão original escrita pela autora. O facto de se ter mantido o conteúdo colocou o foco para a atividade de reescrita precisamente nas passagens realçadas na leitura detalhada – embora as formulações de reescrita não se encontrassem limitadas à substituição dessas passagens e à utilização de sinónimos.

Nos restantes aspetos de concretização das atividades, seguiram-se os procedimentos preconizados pelo programa. A sequência de atividades foi, assim, a seguinte: preparação para a leitura e leitura, leitura detalhada de uma passagem seleccionada, reescrita conjunta (aqui analisada) e reescrita individual. A atividade de reescrita conjunta foi realizada na segunda parte da aula dedicada à leitura detalhada. As atividades relativas ao nível da construção das frases e das palavras (ortografia) não foram desenvolvidas nas aulas em causa.

Recolha, tratamento e análise de dados

Os dados foram recolhidos por meio de registo áudio (e, em algumas aulas também vídeo) das atividades desenvolvidas — para o que se obtiveram as respetivas autorizações da escola, dos professores e dos encarregados de educação dos alunos, no âmbito do projeto TeL4ELE

(*Teacher Learning for European Literacy Education / Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa*), desenvolvido para aplicação do programa *Ler para Aprender*. Os registos foram objeto de transcrição, assinalando-se os autores das intervenções (individualmente, quando possível, ou em relação aos alunos pela indicação desta condição).

Foi desenvolvida a atividade de reescrita conjunta em relação a três passagens da obra *A Floresta*. Estas passagens corresponderam aos episódios da descoberta do anão (episódio trabalhado pelos professores P1 e P3), da batalha entre os bandidos e os caçadores (episódio trabalhado pelos professores P1 e P2) e ao episódio da revelação do sítio do tesouro (episódio trabalhado apenas pela professora P1, uma vez que já havia terminado o período de prática pedagógica na disciplina de Português das professoras formandas). O *subcorpus* analisado é, assim, constituído pela transcrição de cinco atividades de reescrita conjunta de passagens da obra *A Floresta*, dinamizadas nas turmas, em cinco aulas, pelos respetivos professores.

Uma vez transcritas as aulas, a interação relativa à atividade da reescrita conjunta foi objeto de análise. Esta incidiu sobre a autoria das propostas (professor vs. alunos) e sobre as componentes anteriormente referidas no enquadramento teórico, como configuradoras do contexto pedagógico: as relações pedagógicas entre os participantes, as atividades pedagógicas e as modalidades pedagógicas. No que diz respeito às relações pedagógicas, teve-se em conta o papel específico do professor, as projeções deste papel em interatos de avaliação e as estratégias de estabelecimento da relação com os alunos, enquanto coautores da reescrita; em relação às atividades pedagógicas, analisaram-se as fases do ciclo de aprendizagem que emergem na atividade, designadamente a ocorrência das fases de preparação e de elaboração, postas em relevo pela pedagogia de base genológica; no que se refere às modalidades pedagógicas, considerando a presença das modalidades correspondentes à fala (por meio da

interação) e à escrita (por meio do excerto e do registo no quadro), perscrutaram-se na análise a ativação das fontes de conhecimento a que essas modalidades dão acesso.

Resultados

Autoria

Um dos aspetos em análise é constituído pela autoria das propostas. No Quadro 1, são apresentados os valores para essa autoria, tendo como critério se foram apresentadas pelos professores ou pelos alunos.

Autoria	A descoberta do anão		A batalha entre os caçadores e os bandidos		O sítio do tesouro	Total
	Aula 1: P ₃	Aula 2: P ₁	Aula 3: P ₂	Aula 4: P ₁	Aula 5: P ₁	
Alunos	60 (75%)	88 (74%)	123 (79%)	98 (64%)	38 (67%)	407 (72%)
Professora	20 (25%)	31 (26%)	32 (21%)	54 (36%)	19 (33%)	156 (28%)
Total	80	119	155	152	57	

Quadro 1 – Autoria das propostas (professor vs. alunos)
(Fonte: adaptado de C. Barbeiro (2017))

Os valores do quadro mostram que a autoria dos alunos na apresentação de propostas se situa entre dois terços e três quartos das propostas, considerando as diversas aulas. De um modo global, as propostas dos alunos corresponderam a 72%, enquanto as que são apresentadas pelos próprios professores representam 28%.

Relações pedagógicas: papéis e estratégias

O maior número de propostas apresentadas pelos alunos não significa que o professor tenha um papel apagado. Pelo contrário, o desnivelamento dos papéis revela-se pelo facto de ao professor estar

acometida a função de solicitar e incentivar a apresentação de propostas, para além de dar instruções, atribuir e permitir a tomada de palavra, verificar a adequação, avaliar, elogiar e rejeitar propostas, etc.

Tendo como pano de fundo o exercício destas funções, correspondentes à assimetria dos papéis e das relações pedagógicas entre professor e alunos, observa-se na interação analisada que o professor coloca em prática estratégias, no decurso da atividade de reescrita conjunta, que correspondem a um movimento de aproximação, de nivelamento em relação aos alunos. Estas estratégias manifestam-se por meio de utilização recorrente da 1.^a pessoa do plural, em relação à própria autoria, como é exemplificado em (1); formulação das propostas do professor como sugestões (2a e 2b) e atribuição da decisão ou escolha aos alunos (3a e 3b).

(1) – utilização da 1.^a pessoa do plural:

P: Como é que vamos pôr? [Aula 3| P1]

(2) – formulação das propostas como sugestões:

a. P: O que eu sugiro é: “Dez minutos depois...” ou “Alguns minutos depois...” [Aula 5| P1]

b. P: E se nós substituíssemos o “caíam”? [Aula 5| P1]

(3) – atribuição da decisão ou escolha aos alunos:

a. P: Pronto, querem pôr o “estava”? Vamos pôr o “estava” [Aula 3| P1]

b. P: Em que é que ficamos? A turma é soberana. [Aula 3| P1]

Um dos interatos que emerge frequentemente na reescrita conjunta, em associação ao papel específico e assimétrico do professor, é a avaliação ou apreciação das propostas dos alunos. Esta avaliação pode orientar-se para a aceitação ou ratificação das propostas ou, em sentido inverso, para a sua rejeição (Rose, 2018b). A aceitação pode

manifestar-se por meio de repetição, como em (4), de aprovação, em (5) ou mesmo de elogio, em (6a e 6b):

(4) – repetição

P: “Aterrorizados”. Outra palavra?

A: “Cheios de medo”.

P: Cheios de medo. [Aula 2| P2]

(5) – aprovação

A: “Empinavam-se sobre os pés”. “Sobre os pés”. “Elevavam-se sobre os pés”.

A: “Elevavam-se”.

P: “Elevavam-se”, exatamente. [Aula 2| P2]

(6) – elogio

a. P: Magoados. “E magoados”. Muito bem! Parabéns! Fizeram um texto muito bom, muito belo. [Aula 5| P1]

b. P: Muito bem! “Num ápice”. Gostei muito. Vamos pôr “num ápice”. Ótimo, maravilhoso! [Aula 5| P1]

Face ao que foi dito anteriormente, em relação à autoria e utilização da primeira pessoa do plural, repare-se em (6a), no âmbito do elogio, na atribuição dessa autoria aos alunos por meio da utilização da 3.^a pessoa do plural (“Fizeram um texto muito bom...”). Repare-se ainda, em (6b), no uso da 1.^a pessoa do singular para ativar o critério de envolvimento afetivo por parte do professor (“Gostei muito”).

Na outra vertente da avaliação, a rejeição, esta pode ser implícita, pela não adoção da proposta e formulação de outra, em (7), ou explícita, em (8a e 8b):

(7) – rejeição implícita

P: E outra palavra sem ser “parada”?

A: “Ficou espantada”.

A: “Quieta”.

P: “Estática”, “sem se mexer”. [Aula 3| P1]

(8) – rejeição explícita

a. P: Não é “imóvel”. [Aula 2| P2]

b. P: “Todos revestidos”, não quero “cobertos”. [Aula 5| P1]

Como se observa em (8b), a rejeição também manifesta a assimetria das relações entre professor e alunos, pelo recurso ao verbo volitivo na primeira pessoa do singular, correspondendo à assunção do professor como elemento decisor (“não quero cobertos”).

Atividades pedagógicas: ciclo de aprendizagem na reescrita conjunta

Os exemplos apresentados na subsecção anterior, relativos à formulação de propostas e à respetiva avaliação, com vista à sua aceitação ou rejeição, são também ilustrativos de que a reescrita conjunta ativa na interação, de forma praticamente generalizada, as fases centrais do ciclo de aprendizagem na interação pedagógica entre professor e alunos (foco, tarefa e avaliação / IRF ou IRE). Para além destas, também a preparação e a elaboração se tornam manifestas. A primeira é ativada sobretudo para recordar a formulação do texto original, como se exemplifica em (9).

(9) – preparação: recordar formulação original

P: Vamos lá ver o que é que diz o texto: “Sete cães caíram logo varados pelos tiros certos.” [Aula 4| P1]

No que diz respeito à elaboração ou aprofundamento da aprendizagem, ela segue várias linhas, de que se destacam aqui: a explicitação do significado e indicação de sinónimos, em (10); a referência metalinguística, em (11), e o estabelecimento da ligação a outras áreas de aprendizagem, em (12).

- (10) – explicitação do significado e indicação de sinónimos
- a. P: “Durante alguns momentos, a algazarra instalou-se”, quer dizer, aconteceu [Aula 4 | P1]
 - b. P: “Uma fenda”, uma pequena abertura, uma racha. [Aula 5 | P1]
- (11) – referência metalinguística
- a. P: E agora aquele verbo que a M. tinha dito!?! [Aula5 | P1]
 - b. P: E eu não quero “velhíssimos”. Eu quero um superlativo absoluto analítico. [Aula5 | P1]
- (12) – ligação a outras áreas de aprendizagem
- P: “Friccionar”, “friccionar” é o quê? É esfregar.
- A: É para fazer fogo, não é?
- P: Por exemplo, vocês também aprenderam isso em História.
- A: Fazer fricção. [Aula 1 | P3]

Modalidades pedagógicas: modos e fontes

Os recursos modais ativados pela reescrita conjunta são constituídos pela fala, na interação com os alunos, e pelos registos escritos (a passagem da leitura detalhada e o registo, no quadro ou no caderno, do texto que vai sendo reescrito). O excerto trabalhado na leitura detalhada apresenta também o modo visual, através do realce das palavras ou expressões identificadas.

Estes recursos dão acesso a fontes, designadamente ao conhecimento do professor e dos alunos e ao excerto da leitura detalhada. O discurso do professor, por meio da fala, tem também a função de ativar essas fontes e o conhecimento relevante, projetando-o para o texto a construir. Entre o conhecimento em foco, assume relevo a ativação do conhecimento partilhado que foi sendo construído ao longo das aulas, de um modo geral, e sobretudo nas atividades anteriores, nomeadamente, o conhecimento expresso na leitura detalhada. Este conheci-

mento passa a poder ser invocado para a atividade de reescrita conjunta, como se observa em (13):

(13) – ativação de conhecimento partilhado, construído nas atividades anteriores

P: ... depois aquela palavrinha que nós escrevemos aqui ontem, que significava que estava de boca aberta.

AA: Boquiaberta.

P: Boquiaberta!

A: Significa de boca aberta. [Aula 1| P3]

Conclusão

A análise da interação no decurso da atividade de reescrita conjunta revela estratégias que o professor coloca em prática, ligadas ao estatuto de que é detentor, para promover a aprendizagem. Desde logo, cabe-lhe o papel de suscitar e orientar a participação dos alunos por meio da apresentação de propostas. Nos dados analisados, a consecução desse objetivo de participação confirma-se pelo facto de uma larga proporção das propostas apresentadas ter os alunos como autores. Contudo, esse facto não dispensa o professor de continuar a desempenhar o seu papel segundo novas vertentes, designadamente a avaliação das propostas que vão sendo apresentadas, a decisão ou colocação sob decisão da adoção de determinada proposta, o incentivo à continuação de apresentação de propostas alternativas, a orientação dos alunos no sentido pretendido para a geração de propostas, ou ainda a formulação de propostas pelo próprio, quando os alunos não alcançam a solução que se pretende. Estas ações revelam a assimetria entre os papéis desempenhados e o estatuto específico do professor. A (larga) participação constitui a base para construir a aprendizagem dos alunos. Contudo, a construção dessa aprendizagem, segundo os objetivos que se pretende alcançar, não significa a aceitação acrítica

das propostas dos alunos. Como se mostra em Barbeiro (2017), o estatuto do professor estende-se às propostas: apesar de serem em menor número, as suas propostas alcançam em grau maior a presença na versão final. De qualquer modo, considera-se que, mesmo quando a formulação é apresentada pelo professor, contém potencialidades para a aprendizagem, pois revela recursos de linguagem que o aluno pode apreender e vir a reutilizar.

Um eixo que adquire força na análise realizada é a preservação da autoria dos alunos em relação ao texto resultante da atividade da reescrita conjunta. Para isso, o professor recorre a estratégias como a utilização da 1.^a pessoa do plural, a formulação das suas próprias propostas como sugestões ou a atribuição do poder de decisão aos alunos.

O desenvolvimento da aprendizagem realiza-se também, na concretização das tarefas ativadas na reescrita conjunta, pelo alargamento das fases correspondentes ao ciclo de aprendizagem, para além da estrutura triádica correspondente à sequência I-R-F. Esse alargamento, nesta atividade, faz-se sobretudo pela inclusão do passo correspondente à *preparação*, por meio da recordação da formulação original que surge no texto para apoio à reescrita, e pela dedicação de tempo e atenção ao passo de *elaboração* ou aprofundamento da aprendizagem. Este passo alcança-se, segundo os dados analisados, por meio da explicitação do significado e indicação de sinónimos, por meio de indicação de outros significados de que as palavras e expressões em foco são detentoras, por meio da ativação da referência metalinguística associada à formulação de propostas e por meio da ligação a outros domínios de aprendizagem (outras disciplinas).

A interação que vai sendo conduzida com recurso à fala permite ir ativando e gerindo as diversas fontes de conhecimento para a construção da reescrita. Entre as fontes, assume particular relevo o conhecimento que foi sendo construído ao longo das aulas anteriores, que é conhecimento partilhado entre os participantes na aula, professor e alunos, e que o professor mostra o cuidado de reativar, trazendo-o para

reutilização na atividade de reescrita conjunta, em que também participa. Deste modo, este recurso não é algo exterior, mas constitui a demonstração da relevância e potencialidades para a realização de novas tarefas do conhecimento que foi sendo construído anteriormente.

A revelação destas estratégias, como ficou dito na parte inicial, não tem uma finalidade prescritiva, mas orienta-se para a consciencialização das possibilidades que o professor tem ao seu alcance para promover a aprendizagem por meio do recurso extremamente relevante na atividade e interação pedagógicas – o discurso. Nessa perspectiva de consciencialização, retomando o já defendido por Castro (1989), “a análise da interação verbal na aula de Português poderá constituir um instrumento privilegiado de formação de professores (...)” (p. 28). E este autor salienta, na sequência, a perspectiva que remete para a consciencialização tendo como objeto o próprio discurso e a prática que desenvolvem: “(...) sobretudo se estes [os professores] se puderem constituir como observadores da sua própria prática e dos contextos em que interagem” (Castro, 1989, p. 28). A análise aqui apresentada constitui também um desafio para que os professores integrem na sua observação e reflexão, em relação aos outros e a si, os aspetos que aqui se ressaltaram.

Nota

1. Em Rose (2012), Rose e Martin (2012), *i.a.*, pode encontrar-se uma representação circular que inclui as atividades realizadas pelos alunos de forma individual ou autónoma, como corolário da aprendizagem realizada em conjunto e com o apoio do professor.

Referências

- Barbeiro, C. (2017). *As práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico: Contributos da sociolinguística para o estudo do discurso na aula de Português* (Tese de doutoramento). Universidade Aberta.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Maryland: Rowan & Littlefield.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Caels, F. (2016). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNLM: Uma abordagem baseada em Género* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: Um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro, & M. L. Sousa (Org.). *O Ensino-Aprendizagem do Português – Teoria e Práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho, CEEDC.
- Gouveia, C. A. M. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. Melo (Org.). *Pesquisas em lingua(gem) e demandas do Ensino Básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (pp. 123-155). London: Continuum.
- Martin, J. R. (2009). Genres and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.

- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap* (Teacher training books and DVDs). Sydney: Reading to Learn. Disponível em <http://www.readingtolearn.com.au>.
- Rose, D. (2015). Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'. In N. Artemeva, & A. Freedman (Eds.). *Genre studies around the globe: Beyond the three traditions* (pp. 299-338). Ottawa: Inkwell.
- Rose, D. (2016a). New developments in genre-based literacy pedagogy. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 227-242). New York: Guilford.
- Rose, D. (2016b). Engaging and supporting all our students to read and learn from reading. *PETAA Paper*, 202, 1-12.
- Rose, D. (2018a). Languages of schooling: Embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D. (2018b). Pedagogic register analysis: Mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 5(3), 1-33.
- Rose, D., & Acevedo, C. (2017). Learning to Write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1978). *Towards an analysis of discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press. Oxford.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

O texto oral de opinião: Um ponto da situação

Carla Marques^a

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

o. Introdução

O presente artigo visa apresentar um ponto da situação de um dos eixos de investigação que tem sido desenvolvido no âmbito dos trabalhos da linha temática *Discurso e Práticas Discursivas Académicas* (DPDA), pertencente ao CELGA-ILTEC, unidade de I&D da Universidade de Coimbra, visando em particular a problemática dos textos do domínio oral formal pertencentes ao género texto de opinião.

Neste âmbito, pretende-se, num primeiro momento, passar em revista alguns dos resultados dos primeiros estudos que desenvolvemos no âmbito da argumentação e das experiências didáticas daí resultantes, destacando, em particular, os dados que vieram comprovar a pertinência de uma abordagem didática dos géneros ancorada no quadro do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2003). Num segundo momento, visamos divulgar os avanços da investigação atualmente em curso, que se centra em textos orais de alunos que frequentam o sistema de ensino entre o 1.º ciclo e o ensino secundário. Neste artigo, dedicaremos a nossa atenção ao género texto de opinião e, a partir de um *subcorpus* constituído por textos de alunos de 5.º e 7.º anos, apresentaremos os resultados da análise do bloco textual *abertura*,

considerando três segmentos textuais suscetíveis de o integrarem: *introdução*, *contextualização* e *apresentação da opinião (conclusão própria)*,¹ tanto do ponto de vista do plano do texto como do contexto sociodiscursivo que se associa ao texto. Concluiremos que os alunos revelam desconhecimento dos dois primeiros segmentos, evidenciando uma apropriação vaga das características da apresentação da tomada de posição. Com base nos resultados agora divulgados, propomos ainda um conjunto de medidas de âmbito didático suscetíveis de melhorar as produções dos alunos.

1. Os géneros do oral em espaço escolar

A abordagem da oralidade em contexto escolar coloca a questão da modalidade do oral a ensinar. Dadas as características específicas do processo de ensino-aprendizagem, a modalidade que é suscetível de didatização corresponde ao oral formal, que revela algumas características específicas que o distinguem do oral informal, tais como a planificação prévia e um certo grau de formalidade, o que o afasta das interações informais, como ficou demonstrado por Castellà Lidon e Vilà i Santasusana (Vilà i Santasusana, 2005, p. 32). De acordo com esta perspetiva, o oral informal não é passível de ser ensinado, dada a sua espontaneidade e a sua liberdade genérica, pelo que, no contexto escolar, só poderá ser tratado de forma informal e pouco estruturada.

2. Estudos anteriores: um ponto da situação

2.1. Resultados da primeira investigação

Os primeiros estudos que desenvolvemos a partir de um *corpus* oral incidiram no texto argumentativo, concebido de acordo com a perspetiva de Adam (2001, p. 104):

un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire

en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument / donnée / raisons).

Foi concedido particular enfoque ao plano de texto, concretamente à descrição das macroproposições mobilizadas pelos alunos, o que implicou deixar para segundo plano o contexto sociodiscursivo de produção.

Esta investigação, desenvolvida no âmbito da preparação da tese de doutoramento (Marques, 2010), veio mostrar, entre outros aspetos, que os alunos têm dificuldades em definir a conclusão a defender perante uma dada questão polémica, o que os leva, não raro, à apresentação de um texto que se desenvolve em torno de duas conclusões antagónicas, do género “Eu acho que X” e “Eu não acho que X”. Este fenómeno foi designado *conclusão dupla* (Marques, 2010, pp. 142-146). O conteúdo dos argumentos presentes no *corpus* colocou também em evidência a preferência dos alunos pelos argumentos simples,² expressos por meio de enunciados sintéticos e, por vezes, sincopados. Comprovou-se também que os alunos não introduzem espontaneamente a contra-argumentação nos seus textos.

Estes primeiros estudos permitiram o esboço de um conjunto de sugestões de natureza conteudística e didática que apontaram no sentido da importância da seleção da questão polémica, associada a uma abordagem dos temas a tratar em sala de aula, construída numa perspetiva progressiva. Começar por realidades mais próximas dos alunos, contemplando temas sobre os quais estes já tenham tido oportunidade de refletir ou que integrem o domínio dos seus interesses facilita a definição da conclusão a defender. A proximidade que se estabelece com o tema ou a preparação com tempo de um tema que não seja familiar é ainda fundamental para a complexificação dos argumentos a apresentar e para a inclusão de contra-argumentos no texto.

2.2. *Intervenções didáticas*

As conclusões do primeiro estudo levaram ao desenvolvimento de um conjunto de experiências que se centraram no género texto de opinião e visaram promover uma evolução na produção desse género do oral, com um enfoque particular na definição da conclusão a defender e no desenvolvimento dos argumentos. A partir deste momento, os estudos promovidos passaram a estar enquadrados num modelo didático de género (MDG) que assume que o ensino do oral só é possível a partir de um género, tal como o defendem Dolz e Schneuwly (2009, p. 64),

dans l'optique de l'enseignement, les genres constituent un point de référence concret pour les élèves [...] le travail sur les genres dote les élèves de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes.

No âmbito deste modelo, considera-se que existem dimensões ensináveis, nomeadamente os fatores de adequação contextual (que contemplam espaço, tempo, papéis discursivos e objetivo de comunicação) e a organização textual (considerando o plano de texto).

Entre as várias experiências de cariz didático desenvolvidas, destacamos a criação de um concurso, designado *Texto puxa Palavra – Concurso de Oratória*, no qual alunos do 3.º ciclo têm como objetivo apresentar, perante um júri, um texto de opinião oral, a partir de um tema extraído de uma obra literária juvenil lida. Esta experiência e outras da mesma natureza (como é o caso da atividade dedicada ao ensino secundário, intitulada *Pensar Alto*), que foram promovidas no âmbito da investigação que se tem vindo a desenvolver, teve a virtualidade de aproximar a produção textual do conceito de género, tal como o concebe o interacionismo sociodiscursivo. Por esta última razão, as atividades de preparação de texto foram sempre enquadradas por uma dada prática social, tendo em consideração um conjunto de características sociocomunicativas que assentou na criação de um quadro comunicativo real com objetivos de comunicação também reais.³

Este quadro comunicativo real revelou-se fundamental para a definição dos eixos da interação verbal que enquadram a produção verbal, o que permite uma adequação do texto ao género texto de opinião.

No que respeita à organização textual, os textos produzidos no âmbito das experiências didáticas vieram mostrar que este modelo tem consequências positivas ao nível do desenvolvimento dos argumentos, visto que estes passam a ser concebidos maioritariamente como complexos, ou seja, um argumento principal é sustentado por um (ou mais) subargumento. Os argumentos evidenciaram ainda uma diversificação relativamente aos analisados na primeira investigação, uma vez que surgiram pela primeira vez argumentos pelo exemplo e de autoridade (esta última manifestada em fenómenos de citação direta e indireta).

Estes resultados vieram confirmar a importância de, na fase da preparação do texto oral, se proceder a pesquisa, leitura e reflexão, atividades que se assumem como suscetíveis de propiciar o desenvolvimento dos argumentos apresentados. No caso da experiência relatada, esta preparação ocorreu em torno de uma obra literária, mas os resultados obtidos mostram que outras opções são possíveis, que podem passar pela leitura ou pela investigação orientada.

Em síntese, os resultados obtidos tornam claro que a abordagem didática do texto de opinião será favorecida se, por um lado, os fatores de adequação textual forem reais (ou simulação de um contexto real)⁴ e explicitamente trabalhados na preparação da apresentação oral e se, por outro, existir um investimento no conhecimento da realidade associada à questão polémica que está na base do texto de opinião. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Plantin (2005) quando afirma que toda a produção de opinião resulta de uma questão polémica, fruto de um confronto de posições, que leva a uma tomada de posição:

La mise en doute est définie comme un acte réactif d'un interlocuteur qui refuse de ratifier un tour de parole. Cette situation

interactionnelle oblige l'interlocuteur à argumenter, c'est-à-dire à développer un discours de justification. (Plantin, 2005, p. 53)

Entre outros, um problema subsiste, porém: a inclusão de contra-argumentos no texto. Os textos orientam-se tendencialmente para a sustentação da *conclusão própria*, obliterando o dialogismo natural do texto de opinião, que, como sustentou Plantin (2005), é uma característica definitiva da própria argumentação:

On parlera de “modèle dialogal” de l’argumentation pour couvrir à la fois le dialogal proprement dit, le polyphonique et l’intertextuel, afin de mettre l’accent sur un aspect fondamental de l’argumentation, celui d’articuler deux discours contradictoires” (Plantin, 2005, p. 54).

Os textos produzidos ainda não contemplam, portanto, a necessidade argumentativa de infirmar a posição alheia como forma de reforçar a *conclusão própria*.

3. Estudo em curso

3.1. Abertura do texto de opinião

Nesta fase da investigação em torno do texto de opinião na sua modalidade oral, julgamos ser pertinente, adotando um ponto de vista mais fino, contemplar outros elementos estruturantes do plano de texto deste género. Partindo da proposta de van Eemeren *et al.* (2002, p. 176), podemos considerar que o texto de opinião se subdivide em três momentos estruturantes: a *abertura*, que inclui uma introdução ao tema, a sua contextualização e a apresentação da conclusão a defender; o *corpo do texto*, que inclui, na sua forma mais alargada, a apresentação de argumentos e de contra-argumentos; a *conclusão*, que corresponde ao momento em que se reitera a posição pessoal e, se pertinente, se sumarizam os argumentos.

Em termos do plano do texto, perspectivado ainda de forma macro, o texto de opinião escrito não é muito distinto do oral, uma vez que

ambos optam preferencialmente pela estrutura regressiva (colocando, portanto, a tese / *conclusão própria* no início do texto), que, segundo Adam, é a construção típica da apresentação de prova e da explicação (Adam, 2001, p. 115).

Assim, se centrarmos a atenção na primeira parte do plano de texto, a *abertura*, veremos que o seu primeiro momento, que corresponde também ao início de todo o texto, deve estar orientado para o auditório / leitor, na medida em que corresponde a um segmento que procura despertar a atenção do interlocutor para o assunto a tratar, recorrendo a estratégias motivadoras da atenção, como a apresentação geral dos tópicos a abordar. Num segundo momento, o texto avança para um segmento de *contextualização*, no qual se procede ao enquadramento do tema e da posição pessoal. Esta contextualização pode ter uma natureza muito variada (histórica, científica, política, social...), mas terá sempre como objetivo nuclear fornecer informações sobre o tema alvo de polémica e, em simultâneo, justificar o debate que ele gerou, o que poderá inclusive conduzir à apresentação da questão polémica. Este momento é também centrado no interlocutor, pois procura fornecer informação suficiente para que este compreenda a questão polémica que se gerou e a *conclusão própria* a apresentar. Por fim, a última parte da *abertura* corresponde à apresentação da *conclusão própria* que se vai defender ao longo do texto.

Na sua especificidade, a *abertura* do texto oral de opinião deve ainda ter em consideração três aspetos particulares que se relacionam com a adequação contextual, centrando-se particularmente no interlocutor:

- (i) despertar a atenção do auditório: este objetivo leva o orador a tomar decisões sobre como introduzir e contextualizar o tema, no sentido de buscar uma abertura que seja cativante porque misteriosa, provocadora ou inquietante, por exemplo;
- (ii) ajudar o auditório a compreender e a acompanhar o texto: este objetivo pode ser atingido se o orador anunciar as partes do

texto, se assinalar o início e o fim de cada momento do texto e se explicitar metatextualmente as fases do texto, recorrendo a expressões como “vou explicar”, “gostaria de discutir”, “posso agora provar”;

- (iii) manter a atenção do auditório: na sequência do conhecimento das características gerais do auditório, é importante que o orador introduza no seu texto microsequências que visam assegurar a manutenção da atenção (pequenas histórias, anedotas...) e que faça uso de palavras-chave ou da repetição intencional de forma a assegurar a interpretação e o estabelecimento de redes de coesão claras.

3.2. *Análise de corpus*

O *corpus* constituído para avaliar a construção da *abertura* de texto por alunos é composto por um conjunto de textos orais recolhidos junto de alunos de 5.º e 7.º anos oriundos de uma escola de uma vila / interior e de uma outra da cidade / litoral. Os textos foram produzidos com preparação prévia pelos alunos, sem indicações da investigadora, a partir de uma questão problematizadora (“Devemos copiar nos testes ou nos trabalhos escolares?”), que lhes foi fornecida com cerca de quinze dias de antecedência relativamente ao momento das gravações. A opção por esta questão ficou a dever-se ao facto de se tratar de um tema próximo da realidade dos alunos e relativamente ao qual estes teriam, à partida, uma posição definida, pelo que seria expectável que conseguissem exprimir e justificar a sua opinião.

Relativamente à *introdução*, primeiro bloco textual da *abertura*, os textos constitutivos do *corpus* evidenciam que os alunos não integram este segmento nos seus textos, o que demonstra que o auditório, a quem se destina o texto, não é tido em consideração. Os textos produzidos demonstram uma preocupação centrada quase exclusivamente no próprio texto, sendo o contexto de produção completamente obliterado.

O segmento *contextualização* não é, de igual modo, uma fase do texto que seja introduzida pelos alunos na *abertura*. Julgamos que a não mobilização de conteúdos de *contextualização* nos textos se deverá à falta de consciência da sua importância, sobretudo para o auditório. Logo, fica claro que também este é um conteúdo declarativo a trabalhar explicitamente em contexto escolar. Refira-se que o único conteúdo de contextualização apresentando por alguns alunos foi a própria questão polémica que lhes foi colocada e que eles usam como desencadeador e elemento justificativo da tomada de palavra. Por esta mesma razão, a questão polémica é apresentada como se de um título se tratasse, como se observa nas formulações que abrem os textos dos alunos: “a minha opinião sobre copiar”, “o que eu acho sobre os que copiam” ou “as pessoas que copiam”. Outra possibilidade que alguns textos evidenciam consiste em apresentar a questão polémica sob a forma de uma pergunta, o que abre caminho à conceção da conclusão a defender como resposta: “O que é que eu acho sobre copiar?” ou “O que eu acho sobre as pessoas que copiam?”

Por fim, verifica-se que todos os alunos apresentam a sua *conclusão própria*, segmento textual que constitui a introdução ao texto na maioria dos casos. Todavia, esta apresentação da conclusão a defender é muitas vezes feita de forma genérica, descontextualizada e marcada por alguma vagueza: “eu concordo com copiar” ou “na maior parte das vezes é mau”. A forma como os alunos concebem a natureza da conclusão a defender no texto é também um aspeto curioso, na medida em que todos apresentam posições extremadas de total recusa ou, em simultâneo, de total adesão e recusa (que corresponde à *conclusão dupla* já aqui referida). Traço comum às posições apresentadas é o facto de estas serem concebidas como uma ideia que se apresenta e defende e não como integrantes de um texto que busca uma tomada de posição do auditório ou o desencadear de uma ação. Isto significa que os alunos entendem o texto de opinião como um género que tem por fim a apresentação da sua opinião individual, ou seja, centram o texto neles

próprios, expressando o valor que eles próprios atribuem a uma conduta (cf. Perelman & Tyteca, 2008, p. 100) e não como uma forma de influenciar o auditório, desencadeando uma reação, ou seja, centrando o texto no interlocutor.

A expressão da posição pessoal relativamente à questão polémica proposta é associada à expressão de um juízo de valor que procede a uma avaliação ética do ato de copiar. Por esta razão, a construção do enunciado correspondente à conclusão a defender estrutura-se ancorada na expressão de uma modalidade epistémica ou deôntica. No caso da primeira possibilidade, a modalidade apresenta um julgamento moral de sanção social, que avalia aspetos como a atitude em si (“é errado”, “não é correto”), a moralidade do ato (“é mau copiar”, “não é bom”, “não é fixe”), a honra (“os copiadotes são uns falsos”, “é uma total cobardia”) ou apresenta a consequência da atitude julgada negativamente (“mostramos que não estudamos”, “estão a enganar-se”, “está a limitar-se a não aprender nada com isso”). Nesta conceção do conteúdo da conclusão, os alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade não revelam diferenças entre si. Não obstante, os alunos mais velhos apresentam, para além do já referido, conclusões que visam a avaliação da justiça do ato (“é injusto”) ou a apresentação de uma definição (“copiar é fingir os nossos resultados”).

Por seu turno, a *conclusão própria*, quando associada à modalidade deôntica, procura não inculcar uma conduta, mas antes propô-la como a mais correta ao auditório, perspetiva que se sustenta num sistema de abordagem ética que distingue o bem do mal: “não se deve copiar”, “não devem copiar”.

Nos textos constitutivos do *corpus* voltamos a assistir ao fenómeno da *conclusão dupla* que já tínhamos descrito na investigação inicial (Marques, 2010). Neste caso, a *conclusão dupla* associa-se à expressão da modalidade epistémica e coloca-se ao serviço da avaliação de uma conduta (“não é muito incorreto, mas também não é muito correto”) ou da moralidade (“tem o seu lado positivo e negativo”, “por um lado é bom e por outro é mau”, “é um pouco mau mas também não é assim

tão mau”, “é na maior parte das vezes mau mas nem sempre”, “é uma coisa boa e má ao mesmo tempo”). Este tipo de avaliação que os alunos apresentam acaba por corresponder a uma não tomada de posição, opção que tanto pode ficar a dever-se ao facto de se considerar que o ato de copiar é lícito, o que não se pretende assumir frontalmente, como a uma conceção do texto de opinião como um género que visa apresentar o processo de ponderação e análise dos vários lados da questão e não a defesa de uma posição com intenções persuasivas. Esta possibilidade de interpretação conduz a uma outra que se prende com a conceção da natureza do próprio texto de opinião, que poderá ser entendido, em contexto escolar, como um género próximo do expositivo. Ou seja, os alunos (e quiçá a própria escola) poderão ter um conceito mental do género em questão como um produto que visa a apresentação de informação relativa a um dado conteúdo, situando-o num espaço próximo do texto expositivo. Esta hipótese poderá também justificar a apresentação de argumentos a favor e contra, como se o texto visasse não a defesa de uma posição, cuja bondade se procura provar, mas antes a apresentação das possibilidades de abordagem e de posicionamento que a questão polémica permite.

A *conclusão dupla* surge também associada uma opção argumentativa que veicula ora uma avaliação ética ora uma avaliação pragmática. Do ponto de vista da avaliação ética, surgem afirmações como “dá jeito mas é uma total cobardia” ou “dá jeito mas a maior parte das vezes é mau”. Neste tipo de conclusão, o aluno coloca em confronto o cariz pragmático (positivo) de copiar que é enfraquecido pela avaliação ética, marcada pelo polo negativo. Já a avaliação pragmática inverte esta ordem de pensamento dado que apresenta em primeiro lugar, como polo negativo, a avaliação ética, que é seguida da avaliação pragmática, conotada positivamente: “o copianço não é bom mas dá jeito”. O contraste entre estes dois tipos de conclusão mostra claramente que os alunos recorrem ao uso argumentativo do conector *mas* (cf. Ducrot, 1980, p. 97), o que lhes permite exprimir opiniões matizadas que se afastam, portanto, de uma perspectiva extremada, e que

optam pela avaliação ora predominantemente negativa (avaliação ética) ora predominantemente positiva (avaliação pragmática) do ato de copiar. Por este motivo, este tipo de *conclusão dupla* apresenta duas posições contraditórias e que acabam por não corresponder, como dissemos antes, a uma efetiva tomada de posição.

4. Algumas conclusões

Como já aconteceu com outros trabalhos que realizámos, os resultados deste pequeno estudo em torno do bloco textual *abertura* do texto de opinião permitem identificar linhas contedísticas que deveriam ser integradas no processo de ensino-aprendizagem da oralidade, ao nível do tratamento do género texto de opinião.

Perspetivando em primeiro plano o contexto sociodiscursivo, uma vez que os textos integrantes do *corpus* continuam a revelar que a preocupação com o interlocutor não integra os trabalhos preparatórios e ainda que o texto é apresentado pelos alunos sem visar um objetivo de produção concreto, seria importante que a escola dedicasse algum do tempo de preparação do texto à caracterização do auditório, visando as suas motivações, expectativas ou crenças, de forma a procurar adequar o texto ao público específico. Não menos importante seria a explicitação do objetivo do texto, que deve centrar-se no domínio argumentativo de modo a que o texto possa efetivamente convencer alguém da pertinência da posição defendida, conduzindo, se possível, à adesão (Perelman & Tyteca, 2008, pp. 19-40).

No que concerne ao plano do texto, o estudo realizado mostrou a importância de abordar a *abertura* do texto de opinião como um conteúdo autónomo. Com efeito, o *corpus* evidencia o desconhecimento de segmentos que a integram, como a *introdução* ou a *contextualização*, pelo que será pertinente explorar a função e as características destes blocos textuais. Este estudo poderá ser feito através da análise de modelos, auxiliada por uma abordagem orientada no sentido de

permitir que os alunos identifiquem o objetivo de cada segmento, os seus conteúdos típicos, percebendo como adequá-los às necessidades e interesse do público.

Relativamente ao momento de apresentação da *conclusão própria*, terceiro segmento da *abertura*, verificou-se, para além do problema da *conclusão dupla*, a tendência para uma formulação genérica, centrada no locutor e não no interlocutor. Estes dados apontam para a importância de, em contexto didático, preparar os alunos para a delimitação da posição a defender em função da questão polémica apresentada, sendo também pertinente o trabalho em torno da própria formulação da conclusão, no sentido do aperfeiçoamento e eventual afunilamento de ideias.

É de realçar, finalmente, que algumas das linhas de abordagem didática aqui definidas encontram algum eco nas *Aprendizagens Essenciais do Português*, elaboradas na sequência do *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Com efeito, o trabalho em torno do contexto sociodiscursivo de produção de um texto pode ser integrado na aprendizagem que prevê a produção de um texto “com diferentes finalidades” (5.º ano), aspeto que, infelizmente, apenas volta a ser retomado no 7.º ano. Também o auditório está previsto no 2.º ciclo, quando se refere que o aluno deve “Captar e manter a atenção da audiência” e no 7.º ano (“Usar mecanismos de controlo da produção discursiva a partir do *feedback* dos interlocutores” e “Planificar textos orais tendo em conta os destinatários”). Todavia, é de assinalar como menos positivo o facto de, no 5.º e 6.º anos, se verificar a redução da ação sobre o auditório à exploração do não-verbal, o que esquece por completo a importância do verbal na influência do público. Já no 7.º ano, a ação sobre o auditório é tida de forma mais completa, pois é incluída na planificação do texto.

Não obstante, os documentos orientadores da ação didática associada à expressão oral não apresentam um caminho estruturado de forma progressiva, com uma definição clara de conteúdos declarativos

e processuais, como seria de toda a utilidade para o meio escolar, apontando claramente o que abordar em cada fase da construção da aprendizagem. Este será um aspeto fundamental para uma efetiva melhoria das práticas didáticas e dos produtos textuais dos alunos, que, dez anos depois das primeiras recolhas efetuadas, continuam a revelar os mesmos problemas, claro sinal de que as práticas não sofreram alterações.

Notas

1. O termo *conclusão própria* é utilizado para referir a conclusão / tese defendida pelo locutor num texto argumentativo. Este termo foi proposto por Marques (2010, pp. 74-82).
2. Argumentos simples são compostos por uma única ideia que não é sustentada no interior do argumento. Os argumentos complexos podem incluir uma relação de sustentação no interior do argumento, na qual uma ideia secundária sustenta uma ideia principal ou na qual duas ideias se coordenam para sustentar a tese defendida (cf. Marques, 2010, pp. 83-84).
3. Os contornos desta experiência didática e os seus resultados são apresentados de forma desenvolvida em Marques (2017).
4. Cf. Conceito de jogo *escolar* (Marques, 2010, pp. 110-121).

Referências

- Adam, J. M. (2001). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4^e ed). Paris: Nathan.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (Tradução do russo de Paulo Bezerra). São Paulo: Martim Fontes.
- Barroso, T. (2010). *Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais – a argumentação*. 1-15. Disponível em http://www.lettas.pucrio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_PraticasDeLeitura.pdf

- Bronckart, J.-P. (2003). *Textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2005). Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In F. Menéndez (Org.), *Análise do Discurso* (pp. 37-79). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa / Hugin Editores.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009 [1998]). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école* (4e édition). Paris: Issy-les-Moulineaux.
- Ducrot, O., et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998 [1990]). *Les interactions verbales: Approche conversationnelle et structure des conversations* (Tome 1, 3 e édition). Paris: Armand Colin.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Org.), *Gêneros textuais & Ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Ed. Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (pp. 198-225). São Paulo: Editorial Parábola.
- Marques, C. (2010). *Argumentação oral formal em contexto escolar* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Marques, C. (2017). Da literatura à oralidade: O gênero texto de opinião. In Atas do 12.º encontro da Associação de Professores de Português (ENAPP). Edição em CD-ROM. Lisboa: Santillana e Plátano Editora
- Oσίας, J. (2010). Os gêneros orais como objeto de ensino. *Revista eletrônica temática*, 6(08), 1-20. Disponível em www.insite.pro.br
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958 [2008]). *Traité de l'argumentation* (6e édition). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.

- Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Silva, P. (2016). Género, conteúdos e segmentação: Em busca do plano de texto. *Diacrítica*, 30(1), 181-221.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Caracterização dos géneros do Ensino Básico e Secundário

Fausto Caels^{a,b}, Ângela Quaresma^a

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

Introdução

Apresenta-se, neste texto, uma investigação sobre os géneros do Ensino Básico e Secundário, atualmente em curso no CELGA-ILTEC. A investigação é enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional e, em particular, pelos Estudos de Género da Escola de Sydney. Tem como principais objetivos identificar os géneros utilizados na transmissão de conhecimento curricular, em manuais de Português, Ciências Naturais e História, e descrever os recursos linguísticos definidores desses mesmos géneros. O texto encontra-se organizado em 5 secções principais: (i) pontos de partida, (ii) conceito de género, (iii) metodologia, (iv) resultados e (v) disseminação.

Pontos de partida

O estudo que aqui se apresenta rege-se por três premissas de base, que importa explicitar:

Correio eletrónico: fausto.caels@gmail.com, angelaquaresma@gmail.com

- a língua desempenha um papel importante na transmissão do conhecimento curricular, sendo indissociável deste;
- ganham particular relevância no currículo os usos escritos da língua, constituindo uma forma privilegiada de divulgação e avaliação do conhecimento em manuais, testes e exames;
- domínio sólido dos recursos textuais e linguísticos associados ao currículo, quer em termos da compreensão leitora, quer em termos da produção escrita, é um elemento fundamental ao sucesso escolar.

A dimensão instrumental e transversal da língua tem vindo a ganhar reconhecimento, no contexto nacional, seja por parte de professores, formadores de professores, investigadores ou decisores políticos. Refira-se, a título de exemplo, um comunicado recente do Ministério de Educação (ME), em que os resultados insatisfatórios obtidos em provas de aferição de vários níveis e áreas disciplinares são explicados, em parte, com base nos baixos níveis de literacia dos alunos (ME / IAVE, 2017). Na sequência desta constatação, o ME determinou a necessidade de integração de práticas de ensino e treino da literacia em todas as disciplinas do currículo (ME, 2017).

A operacionalização de práticas integradas de literacia levanta múltiplos desafios a um sistema de ensino em que as questões de conteúdo e língua têm sido tradicionalmente abordadas de forma separada. Duas perguntas essenciais a que importa, assim, responder são: (i) Quais são as exigências de literacia específicas das diferentes áreas e níveis de ensino? e (ii) De que forma se pode ensinar e treinar estas exigências em sala de aula?

Sendo necessário o contributo de vários atores, vindos de áreas de conhecimento diferentes, parece inegável que a comunidade linguística pode – e deve – desempenhar um papel fundamental na formulação de respostas. Foi precisamente com esse intuito que foi criado, no núcleo temático “Discurso e Práticas Discursivas Académicas” (DPDA) do CELGA-ILTEC, o Projeto “Textos, géneros e

conhecimento: Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino”. O projeto, que decorre desde 2017, tem como macro-objetivo caracterizar os usos escolares e académicos da língua segundo uma perspectiva de género, em vários ciclos de ensino (Ensino Básico, Secundário e Superior), áreas do conhecimento (Ciências Sociais e Humanas, Ciências Naturais) e modos (oral e escrito). O presente texto foca uma linha de investigação particular dentro deste projeto geral, centrada nos géneros escritos do Ensino Básico e Secundário, nas áreas de Português, Ciências Naturais e História.

Conceito de género

A investigação aqui apresentada é enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2004) e, em particular, pelos Estudos de Género da Escola de Sydney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Inicialmente desenvolvida por linguistas e educadores australianos, a Escola de Sydney visa, por um lado, identificar e descrever os géneros associados a diferentes contextos sociais e, por outro, desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas informadas pela noção de género. Particularmente profícuo nesta corrente tem sido o trabalho sobre os géneros escolares, isto é, os géneros que são utilizados na transmissão de conhecimento curricular, em diferentes áreas e níveis de ensino. Confira-se, a título de exemplo, Martin e Veel (1998) para as Ciências, Coffin (2006), para a História, Christie e Derewianka (2008), para uma visão desenvolvimental da escrita escolar, Unsworth (2000) e Rose e Martin (2012), para uma sistematização dos géneros escolares do ensino básico e secundário. Confira-se igualmente as iniciativas da Escola de Sydney na definição e implementação de práticas de literacia informadas pelo conceito de género, como é o caso do Programa *Reading to Learn* (www.readingtolearn.com.au) ou da coleção de materiais didáticos de

base genológica de Christie *et al.* (1990a,b,c). Trabalhos relativos à realidade portuguesa podem ser encontrados em Caels (2016) e Gouveia (2013).

A Escola de Sydney encara os géneros como padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura (Martin & Rose, 2008). De um ponto de vista semiótico, tais padrões concretizam-se em textos, enquanto unidades de significado mais completas ao dispor dos falantes. Uma definição comumente empregue em LSF é a de que os géneros são “processos sociais faseados e orientados para funções específicas” (Eggins & Martin, 1997):

- **Processos sociais:** os géneros são indispensáveis à interação humana; permitem concretizar a troca de bens, serviços e informações; surgem associados a contextos culturais e sociais concretos;
- **Funções específicas:** cada tipo de texto tem o seu próprio propósito sociocomunicativo; de entre os vários géneros possíveis num determinado contexto, o falante escolhe aquele que mais se adequa à interação social pretendida;
- **Processos faseados:** cada tipo de texto tem a sua própria estrutura. Os géneros organizam-se, por definição, em vários momentos ou blocos informativos. Cada bloco contribui de forma distinta, embora complementar, para o propósito geral do texto.

Para operacionalizar o conceito de género enquanto tipo de texto que caracteriza um contexto social e que é, ele próprio, caracterizado por um propósito sociocomunicativo e uma estrutura textual, a Escola de Sydney segue habitualmente uma análise faseada, que envolve: (i) eleger e delimitar um contexto social, (ii) identificar, a partir de um *corpus* de textos, os propósitos sociocomunicativos frequentemente ativados nesse contexto e (iii) identificar, a partir do mesmo *corpus*, a

estrutura, *i.e.*, os padrões de organização textual mais propícios à concretização linguística de cada propósito.¹

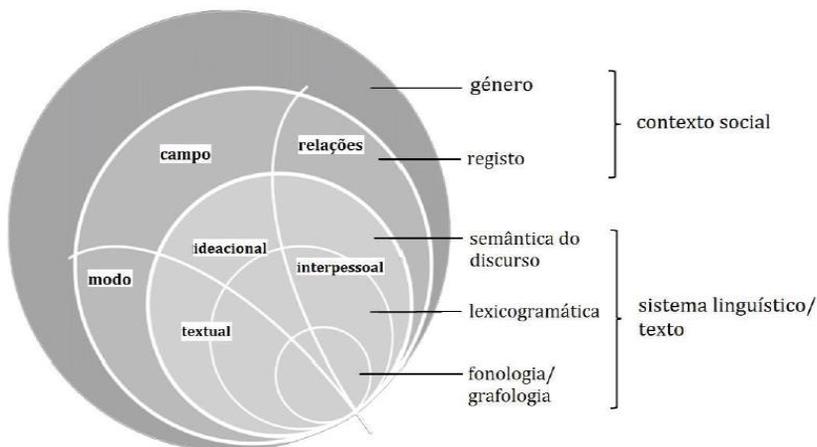
Para cada género identificado, é proposto um nome que seja revelador do seu propósito. A “Instrução”, por exemplo, é um género que fornece instruções para a realização de uma atividade prática. Quanto à estrutura dos géneros, distingue-se habitualmente entre dois níveis de organização da informação. O primeiro nível – designado de etapas – diz respeito à estrutura global do género. O segundo nível – designado de fases – atende à forma como o conteúdo é apresentado no interior das etapas. As etapas e fases recebem uma designação funcional, evitando-se o uso de nomes genéricos como “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”.

Estando nomeadas as etapas, pode proceder-se à formulação da “estrutura definidora” do género. A estrutura definidora do género “Instrução”, por exemplo, é constituída pela sequência de etapas: (Objetivo) ^ Material ^ Método, onde o símbolo “^” denota sequencialidade e os parêntesis, uma etapa opcional, não atestada em todos os textos analisados. Considera-se que as fases não concorrem diretamente para a estrutura definidora dos géneros, estando sobretudo dependentes do assunto dos textos e das escolhas pessoais de quem escreve.

Um último passo na descrição dos géneros é a sua sistematização sob a forma de um “mapeamento” ou “rede genológica”. É habitual agrupar-se, nestas sistematizações, os géneros que partilham características sociocomunicativas comuns em famílias. A Instrução, por exemplo, faz parte da família dos procedimentos, que tem como propósito geral apoiar o leitor na realização de atividades práticas. É constituída por três géneros: Instrução, Relato de Procedimento e Protocolo. O primeiro projeta atividades, o segundo relata atividades já realizadas e o terceiro define regras a observar na execução das atividades.

Conclui-se esta secção com uma representação esquemática do modelo teórico proposto pela Escola de Sydney (Martin & Rose, 2008;

Rose & Martin, 2012) (Figura 1, abaixo). O modelo é frequentemente apelidado de “língua e(m) contexto” ou “texto e(m) contexto”, atendendo à premissa-base da LSF de que toda a língua (e, por conseguinte, todos os textos) constitui uma realização de um contexto social mais alargado.



**Figura 1 – Modelo de texto e(m) contexto da LSF
(adaptado de Caels, 2016: 48)**

Note-se que a abordagem ao género representada na Figura 1 não se esgota no estudo do propósito e da estrutura dos textos, antes se propondo uma análise integrada e holística, na qual podem confluir múltiplas camadas, tecnicizadas como “sistemas” e “estratos” (género, registo, semântica do discurso, lexicogramática, fonologia / grafologia) e linhas, referidas como “variáveis de registo” (modo, campo, relações) e “metafunções linguísticas” (textual, ideacional, interpessoal).

De acordo com o modelo, o contexto social abrange dois sistemas semióticos, um mais geral, designado de “género” ou “contexto de cultura”, e outro mais circunscrito, designado “registo” ou “contexto de

situação”. Em termos práticos, considera-se que todos os sistemas linguísticos, bem como os textos particulares, elaborados a partir dos recursos linguísticos disponibilizados por esses sistemas, são motivados culturalmente. Adicionalmente, dentro de cada cultura, são possíveis múltiplas situações comunicacionais, que podem ser caracterizadas, analisadas segundo as variáveis de registo de campo, relações e modo. Chama-se particular atenção para a variável “campo”, dada a sua importância no Projeto Textos, Géneros e Conhecimento. Seguindo a definição de (Martin, 2007), entendemos o campo como um conjunto de sequências de atividades orientadas para um propósito institucional comum. No âmbito do nosso estudo, é utilizado para analisar as estruturas de conhecimento operacionalizados por meio dos textos escolares, enquanto resultado de um processo de reconfiguração pedagógica de práticas e saberes científicos.

Os sistemas linguísticos, e, como tal, quaisquer textos resultantes desses sistemas, são realidades extremamente complexas que, no âmbito deste modelo, são analisados segundo os estratos da Semântica do discurso, da Lexicogramática e da Fonologia / Grafologia. Os estratos correspondem, respetivamente – ainda que esta seja uma representação necessariamente simplificada – a padrões de significado e de estrutura ao longo de um texto, padrões de significado e de estrutura no interior da frase e padrões estruturais ao nível dos sons, nos textos orais, e dos grafemas e outros recursos grafológicos, na escrita (Rose & Martin, 2012). Para efeitos do presente estudo, são mobilizados sobretudo os dois primeiros estratos. A análise estrutural dos géneros (etapas e fases) opera-se essencialmente ao nível da Semântica do discurso. Em complemento a esta caracterização geral, pretende-se também identificar nos géneros padrões linguísticos mais finos, ao nível da frase, oração, grupo e palavra, tecnicamente situados no estrato da Lexicogramática.

Metodologia

Como referido em cima, a nossa investigação incide sobre os géneros do Ensino Básico e Secundário, nas áreas disciplinares de Português, Ciências Naturais e História. Optou-se, adicionalmente, por restringir o universo de estudo a textos escritos que asseguram a transmissão de conhecimento, apresentados em manuais escolares.

Por forma a criar sub-universos de estudo, procedeu-se à segmentação do percurso escolar obrigatório em três blocos, correspondentes ao 1.º ciclo do Ensino Básico (anos 1-4), ao coletivo do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (anos 5-9) e ao Ensino Secundário (anos 10-12). Selecionou-se, para cada bloco, uma ou duas disciplinas consideradas representativas das três áreas em foco no projeto, conforme se pode conferir no Quadro 1, abaixo. Note-se que a disciplina de Estudo do Meio é prévia à divisão do saber que se opera no 2.º ciclo do Ensino Básico, integrando, como tal, as áreas de Ciências Naturais e de História. Note-se, ainda, que as disciplinas representativas do Ensino Secundário pertencem aos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades.

	Português	Ciências Naturais	História
1.º ciclo do EB	<ul style="list-style-type: none"> Português 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do Meio 	
2.º e 3.º ciclos do EB	<ul style="list-style-type: none"> Português 	<ul style="list-style-type: none"> Ciências Naturais 	<ul style="list-style-type: none"> HGP História
Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none"> Português 	<ul style="list-style-type: none"> Biologia e Geologia Biologia 	<ul style="list-style-type: none"> História A

Quadro 1 – Disciplinas em foco no projeto, organizadas por áreas disciplinares e etapas de ensino

Tendo-se delimitado o universo de estudo, procedeu-se à constituição de um *corpus* de 64 manuais escolares. O *corpus* integra, para cada área de saber, uma média de 20 manuais e, dentro de cada uma

destas áreas, cerca de 5 manuais por ano escolar. Foram incluídos apenas os designados “livros de texto”, em detrimento de outros recursos integrados nos pacotes pedagógicos disponíveis no mercado. Praticamente todos os manuais se encontram (ou encontravam) em uso no sistema nacional de ensino por altura da constituição do *corpus*. Exceção a esta tendência, são cinco manuais de Português, correspondentes a Programas entretanto revogados, incluídos com o intuito de verificar uma eventual evolução na abordagem ao conceito de género nesta disciplina.

A investigação é operacionalizada de forma faseada. Até ao presente, foram concluídas as tarefas de identificação, descrição e sistematização das áreas de Ciências Naturais e de História nos vários ciclos do Ensino Básico. Encontra-se também em curso o estudo dos géneros não literários na área do Português (Ensino Básico), com ênfase para as categorias “texto expositivo” e “texto argumentativo”, conforme propostos nos documentos orientadores. Está previsto, para uma última fase do projeto, o estudo dos géneros do Ensino Secundário.

Para identificar, descrever e sistematizar os géneros, o projeto segue de perto a metodologia proposta pela Escola de Sydney, acima descrita no ponto 2. Orienta-se ainda pelos levantamentos genológicos feitos para a língua e cultura escolar anglófonas, com destaque para a sistematização de Rose e Martin (2012), bem como por estudos existentes sobre o sistema de ensino nacional, como é o caso de Caels (2016), relativo aos géneros do 2.º ciclo na área das Ciências Naturais.

Para cada binómio formado pelo cruzamento de uma área e uma etapa de ensino, o projeto segue os seguintes passos metodológicos:

1. Classificação genológica dos textos dos manuais;
2. Sistematização dos géneros identificados;
3. Apuramento de dados estatísticos relativos à distribuição dos géneros;
4. Seleção de um mínimo de 10 textos modelares por género;

5. Transcrição, contextualização e análise estrutural dos textos;
6. Identificação de padrões estruturais e lexicogramaticais generalizáveis.

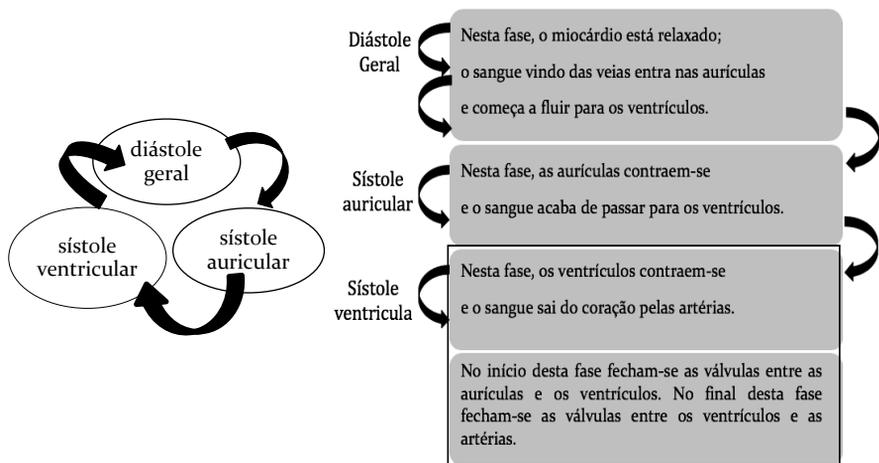
O produto das tarefas 1, 2, 3 e 6 encontra-se sistematizado mais abaixo, na secção “Resultados”. Os passos 4 e 5 deram origem à constituição de um banco de textos, que contém atualmente 1000 espécimes, distribuídos por género, ano de escolaridade e área disciplinar. Exemplifica-se brevemente o modo de apresentação das informações no banco de textos, tomando como exemplo um texto sobre o ciclo cardíaco, contido num manual de Ciências Naturais do 6.º ano.

<p>Como funciona o coração?</p> <p>O músculo do coração (miocárdio) contrai-se e relaxa sucessivamente. Contrai-se para enviar o sangue para o corpo; depois relaxa, descansado por breves momentos. Existe um ciclo cardíaco que se repete, ou seja, uma repetição de sequências completas de contração e relaxamento do miocárdio.</p> <p>Durante um ciclo cardíaco, as válvulas cardíacas abrem-se e fecham-se. O ciclo cardíaco inclui três fases, que se sucedem pela seguinte ordem:</p> <p>1.ª fase – diástole geral. Nesta fase, o miocárdio está relaxado; o sangue vindo das veias entra nas aurículas e começa a fluir para os ventrículos.</p> <p>2.ª fase – sístole auricular. Nesta fase, as aurículas contraem-se e o sangue acaba de passar para os ventrículos.</p> <p>3.ª fase – sístole ventricular. Nesta fase, os ventrículos contraem-se e o sangue sai do coração pelas artérias. No início desta fase fecham-se as válvulas entre as aurículas e os ventrículos. No final desta fase fecham-se as válvulas entre os ventrículos e as artérias.</p>	<p>Nível de ensino: 2.º ciclo do EB</p> <p>Ano: 6.º</p> <p>Área curricular: Ciências Físicas e Naturais</p> <p>Disciplina: Ciências Naturais</p> <p>Domínio: Processos vitais comuns aos seres vivos</p> <p>Subdomínio: Trocias nutricionais entre o organismo e o meio – nos animais</p> <p>Manual: Marcelino, Magalhães & Morais-Pequeno (2011)</p> <p>Página: 76</p>
Texto transcrito	Contextualização

Quadro 2 – Exemplificação do banco de textos (texto transcrito e contextualização)

Título	Como funciona o coração?
Fenómeno	O músculo do coração (miocárdio) contrai-se e relaxa sucessivamente. Contrai-se para enviar o sangue para o corpo; depois relaxa, descansado por breves momentos. Existe um ciclo cardíaco que se repete, ou seja, uma repetição de sequências completas de contração e relaxamento do miocárdio.
Explicação	
ciclo	Durante um ciclo cardíaco, as válvulas cardíacas abrem-se e fecham-se. O ciclo cardíaco inclui três fases, que se sucedem pela seguinte ordem:
diástole geral	1ª fase – diástole geral . Nesta fase, o miocárdio está relaxado; o sangue vindo das veias entra nas aurículas e começa a fluir para os ventrículos.
sístole auricular	2ª fase – sístole auricular . Nesta fase, as aurículas contraem-se e o sangue acaba de passar para os ventrículos.
sístole ventricular	3ª fase – sístole ventricular . Nesta fase, os ventrículos contraem-se e o sangue sai do coração pelas artérias. No início desta fase fecham-se as válvulas entre as aurículas e os ventrículos. No final desta fase fecham-se as válvulas entre os ventrículos e as artérias.

Análise estrutural (Etapas e fases)



Sequência de subprocessos

Sequência de eventos

Quadro 3 – Exemplificação do banco de textos (análise estrutural e análise de mecanismos explicativos)

Como se pode verificar no exemplo, o banco inclui: (i) o texto transcrito, respeitando a sua formatação original, (ii) uma contextualização do texto, em termos de disciplina, ano, domínio programático, manual, página e género, (iii) uma análise estrutural do texto, demarcando as principais etapas e fases, (iv) uma representação, em diagrama,² dos principais processos e relações causais concretizados no texto e (v) uma segunda representação, também em diagrama, dos eventos constituintes de cada processo e respetivas relações causais.

Resultados

Apresenta-se, nesta secção, uma panorâmica dos resultados obtidos, até ao momento, no projeto. Foca-se, em particular, os resultados relativos aos géneros das Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. A secção encontra-se dividida em 5 partes: famílias de géneros, géneros individuais, representatividade, estrutura definidora e padrões lexicogramaticais.

Famílias de géneros

Foram identificados onze géneros, que podem ser organizados em quatro famílias: procedimentos, relatórios, explicações e estruturações históricas.

A família dos procedimentos está associada à vertente prática da didática das ciências. Visa, mais especificamente, orientar, controlar e registar atividades práticas, sejam elas desenvolvidas em laboratório, sala de aula ou visitas de campo. A família dos relatórios e a família das explicações, por seu turno, encontram-se associadas a uma vertente mais teórica do ensino das ciências, veiculando e sistematizando o conhecimento por via da escrita.³ A família das estruturações históricas, por fim, oferece uma visão histórica do desenvolvimento da ciência, focando cientistas, teorias ou equipamento. Confirma-se o propósito de cada família no Quadro 4.

Família	Propósito
Procedimentos	Orientar o trabalho prático (p. ex. laboratório, saídas de campo)
Relatórios	Descrever e classificar entidades naturais (p. ex. rochas, plantas, animais)
Explicações	Explicar fenómenos naturais e as suas causas / efeitos (p. ex. ciclos de matéria, processos vitais)
Estruturações históricas	Historiar a ciência (p. ex. cientistas, equipamentos, teorias)

Quadro 4 – Família de géneros e respetivos propósitos

Conforme se pode ler no Quadro 4, as duas famílias teóricas – relatórios e explicações – diferem, essencialmente, no seu objeto de estudo. Os relatórios classificam e descrevem entidades e as suas propriedades, respondendo à interrogação básica da ciência: *Quais são os elementos constituintes do mundo natural e como se organizam?* As explicações, em contrapartida, dão conta de fenómenos inerentemente dinâmicos, lidando com eventos e relações de causa-efeito entre eles. Formulam respostas a uma segunda preocupação fundamental da ciência: *Como funciona o mundo natural?*

Géneros individuais

Para cada família, é possível identificar dois ou três géneros individuais. Deste modo, os procedimentos englobam a Instrução, o Relato de Procedimento e o Protocolo; os relatórios, o Relatório Descritivo, o Relatório Composicional e o Relatório Classificativo; as explicações, a Explicação Sequencial, a Explicação Fatorial e a Explicação Consequencial e as estruturações Históricas, o Relato Histórico e o Relato Biográfico. Os propósitos sociocomunicativos destes 11 géneros encontram-se sistematizados na Figura 2, abaixo.

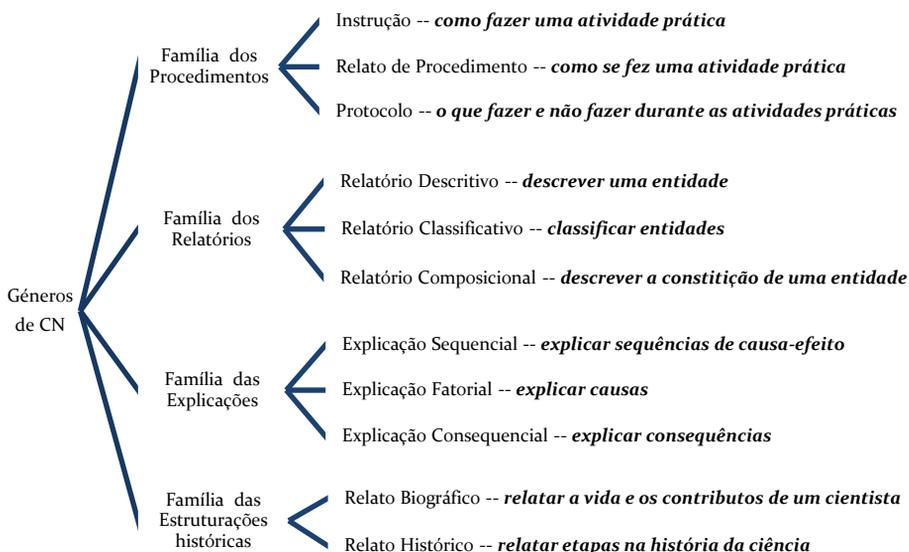


Figura 2 – Mapa dos géneros das Ciências Naturais (2.º e 3.º ciclos do EB)

Os géneros da família dos procedimentos distinguem-se pelo momento em que são produzidos e pelo grau de controlo que exercem. Enquanto as Instruções precedem e orientam a realização de atividades, os Relatos de Procedimento visam o registo de atividades já realizadas. Os Protocolos definem regras a serem observadas nas atividades, por exemplo, cuidados a ter no manuseamento de material de laboratório.

Os géneros da família dos relatórios diferem quanto ao tipo de caracterização que propõem das entidades. O Relatório Descritivo caracteriza uma única entidade de acordo com vários parâmetros. Um exemplo típico é a caracterização de uma espécie animal segundo a forma física, habitat, alimentação, etc. O Relatório Classificativo organiza entidades em taxonomias com recurso a relações hiponímicas

(classe-subclasse). Serve de exemplo a classificação das plantas quanto à sua reprodução. O Relatório Composicional decompõe entidades nas suas partes e subpartes constituintes, com recurso a relações meronímicas (todo-partes). Assim sucede, nomeadamente, no estudo dos vários sistemas e órgãos do corpo humano.

A família das explicações, como referido em cima, ocupa-se de processos dinâmicos, dependentes de relações de causalidade. O que distingue os géneros desta família é a forma como abordam tais relações. A Explicação Sequencial foca, por definição, o ciclo completo de causa-efeito. É o caso da explicação do ciclo cardíaco, exemplificado na secção 3, acima. A Explicação Fatorial tem tendência a aprofundar as causas dos fenómenos, ao passo que a Explicação Consequencial se centra nas suas consequências. Pense-se, por exemplo, num texto que aborde os múltiplos fatores que permitiram o aparecimento da vida na Terra ou de um texto focado nas várias consequências nefastas do consumo do tabaco.

Os géneros da família das estruturações históricas diferem no seu âmbito. Enquanto o Relato Biográfico foca a vida e os contributos de um cientista em particular, o Relato Histórico oferece uma visão mais impessoal da história da ciência.

Como mostra o diagrama, a disciplina de Ciências Naturais socorre-se de um número relativamente reduzido de géneros. Como interpretar este dado, sabendo, por um lado, que o programa prevê uma grande diversidade de conteúdos, distribuídos por vários ramos da ciência e, por outro lado, que o número de textos existentes nos diversos manuais disponíveis no mercado, é, em teoria, ilimitado?

O levantamento genológico que aqui se propõe procura compreender, em primeiro lugar, os princípios estruturantes do conhecimento científico. Estes princípios – encapsulados em propósitos sociocomunicativos como *descrever*, *classificar*, *explicar* – constituem, eles próprios, um conjunto finito. Assim, é possível, a qualquer momento, criar novos conhecimentos a respeito do mundo natural, sem modificar o funcionamento básico das ciências naturais, seja na forma como

obtém os seus dados, seja como na forma como organiza o seu conhecimento.

O facto de os princípios estruturantes do conhecimento científico se refletirem diretamente na organização dos textos faz com que os manuais de Ciências se socorram de um conjunto reduzido e previsível de géneros. Os géneros acima sistematizados devem, assim, ser encarados como recursos semióticos especializados e especificamente vocacionados para a construção, sistematização e transmissão do conhecimento científico em contexto escolar. Os manuais socorrem-se continuamente destes géneros, independentemente do assunto específico de cada texto.

Representatividade dos géneros

A fim de apurar a representatividade dos géneros, procedeu-se à classificação genológica de cerca de 500 textos, distribuídos por dez manuais do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico. Como mostra o Gráfico 1, adiante, há cinco géneros com um índice de ocorrência superior a 10%: a Explicação Sequencial, os três géneros da família dos relatórios e a Instrução. O Protocolo atinge os 9%, tendo os restantes géneros uma presença residual.

Como se pode constatar no gráfico, há um conjunto de géneros que é utilizado de forma repetida nos manuais de Ciências Naturais e que inclui a Explicação Sequencial, os três géneros da Família dos Relatórios e a Instrução. Cada um destes géneros apresenta um índice de ocorrência superior a 12%, sendo, em conjunto, responsáveis por aproximadamente 80% dos textos dos manuais. A situação destes géneros contrasta fortemente com a dos géneros indicados do lado direito do gráfico, nomeadamente o Relato de Procedimento, a Explicação Fatorial, a Explicação Consequencial, o Relato Biográfico e o Relato Histórico. A presença destes géneros nos manuais revela-se residual, com índices entre 2% e 4%. O Protocolo marca um momento de transição entre os dois conjuntos de géneros, com uma frequência de uso na ordem dos 8,5%.

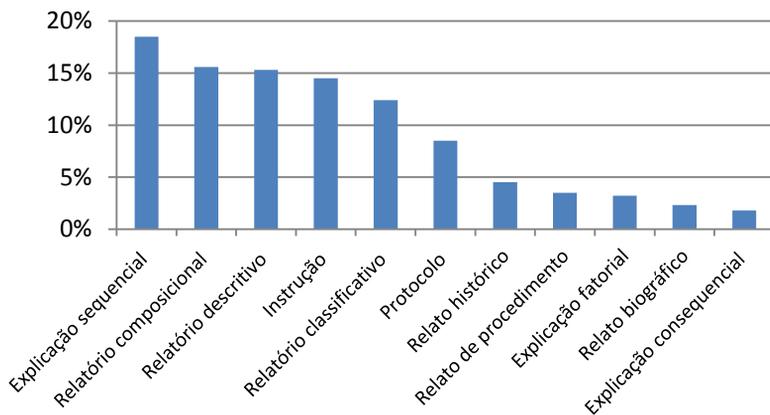


Gráfico 1 – Frequência dos gêneros nos manuais analisados

O facto de haver um predomínio dos gêneros das Famílias dos Relatórios e das Explicações (total de 66%), face aos gêneros da Família dos Procedimentos e das Estruturações Históricas (total de 34%), sugere uma preferência dos manuais por uma abordagem mais teórica ao ensino-aprendizagem das Ciências. Nesta perspetiva teórica, o conhecimento tende, adicionalmente, a ser representado como estático e universalmente válido, desvinculado de intervenientes humanos e de referências espaço-temporais.

Quando vista isoladamente, a Explicação Sequencial constitui o género mais utilizado nos manuais, com um índice de frequência de 18,5%. Sendo um facto incontornável, poderá ser profícuo comparar o número total de incidências textuais da Família das Explicações com o da Família dos Relatórios. Verifica-se, então, que os Relatórios, com um total de 43%, são, na realidade, significativamente mais recorrentes do que as Explicações, que perfazem um total de 24%. Segundo revelam estes dados, os manuais do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

ocupam-se principalmente com a identificação, descrição e classificação das entidades que compõem o mundo natural, sendo menos comum a explicação de fenómenos naturais.

A discrepância, no interior da Família das Explicações, entre a Explicação Sequencial (19%) e os restantes géneros (total de 5%), é reveladora da forma como os manuais abordam os fenómenos naturais. São privilegiadas explicações constituídas por sequências simples de causa e efeito, sendo rara a consideração de causas ou consequências múltiplas. Esta situação pode dever-se à natureza dos fenómenos sob estudo, mas também a decisões pedagógicas de quem redige os textos dos manuais, propondo uma representação simplificada de fenómenos originalmente mais complexos.

Estrutura definidora

É objetivo deste ponto dar conta da realização linguística dos géneros, refletindo mais especificamente sobre a sua estrutura definidora. Esta estrutura, recorda-se, é constituída por uma sequência de etapas de carácter fundamental, atestada na maioria dos textos dos manuais. Pode englobar, ainda, uma ou mais etapas opcionais, não verificadas em todos os textos, mas, ainda assim, relevantes para o propósito do género. A estrutura definidora dos 11 géneros previamente identificados pode ser conferida no Quadro 5, abaixo.

Como se argumentou anteriormente (cf. ponto 4.1), os géneros em cada família assemelham-se quanto ao seu propósito sociocomunicativo. Fica agora evidente, no Quadro 5, que os géneros partilham também, frequentemente, uma estrutura textual semelhante.

Esta situação será, provavelmente, mais perceptível no Relato Histórico e no Relato Biográfico, ambos exibindo uma Orientação, que situa o leitor no tempo, e um Registo de eventos, que relata um percurso desenvolvimental. A diferença entre os géneros reside unicamente no seu objeto de estudo: enquanto o Relato Biográfico foca

etapas na vida de um cientista, o Relato Histórico dá conta de momentos-chave no desenvolvimento de teorias e equipamento científico, segundo uma perspetiva coletiva ou, por vezes, anonimizada.

Género	Estrutura definidora (sequência de etapas)
Instrução	(Objetivo) ^ Material ^ Método
Relato de Procedimento	Objetivo ^ (Material) ^ Método ^ Resultados ^ Conclusão
Protocolo	Âmbito ^ Lista de regras
Relatório Descritivo	Entidade ^ Descrição
Relatório Classificativo	Sistema de Classificação ^ Descrição dos tipos
Relatório Composicional	Entidade ^ Descrição das partes
Explicação Sequencial	Fenómeno ^ Explicação
Explicação Fatorial	Fenómeno ^ Explicação dos fatores
Explicação Consequencial	Fenómeno ^ Explicação das consequências
Relato Biográfico	Orientação ^ Registo de eventos
Relato Histórico	Orientação ^ Registo de eventos

Quadro 5 – Estrutura definidora dos géneros

Também os géneros da família das Explicações exibem uma estrutura muito similar, composta por um Fenómeno e uma Explicação. A primeira etapa identifica e, eventualmente, define o fenómeno natural em foco, ao passo que a segunda desconstrói esse fenómeno por meio de uma sequência de eventos ligados por nexos causais e temporais. O que distingue os géneros é o facto de focarem, ou não, segmentos específicos dessa sequência (sequência integral vs. apenas causas vs. apenas consequências).

A estrutura básica dos Relatórios engloba uma Entidade, que introduz e define uma realidade natural – habitualmente um ser animado ou não animado, ou uma das suas partes constituintes – e uma Descrição, que fornece uma caracterização detalhada dessa

mesma realidade. Exceção a esta tendência é o Relatório Classificativo, cuja primeira etapa introduz um sistema de classificação. A verbalização de tal sistema engloba a explicitação de múltiplos significados, como uma classe geral, um critério de avaliação, um processo de classificação e, ainda, um conjunto de subclasses (ou tipos). Note-se ainda que a natureza da Descrição difere de género para género, em função da natureza do conhecimento que veiculam. Enquanto a organização do Relatório Descritivo depende, em larga medida, da própria entidade sob descrição, o Relatório Classificativo e Composicional tendem a seguir um padrão mais fixo, descrevendo respetivamente, e de forma faseada, um conjunto de tipos e partes.

A família que apresenta maior diversidade estrutural é a dos procedimentos. A Instrução e o Relato de Procedimento têm três etapas em comum: Objetivo, Material e Método. A primeira destas etapas identifica a finalidade da atividade, a segunda explicita o equipamento e os materiais a utilizar / utilizados e a terceira indica os passos a seguir / seguidos. O Relato de Procedimento, sendo elaborado *a posteriori*, inclui ademais as etapas de Resultados e Conclusões. O Protocolo é um caso singular, exibindo um Âmbito, que identifica o contexto social a que se aplicam as regras e a Lista, que identifica as regras em questão.

Aspetos gramaticais e lexicais

Conclui-se a caracterização dos géneros das Ciências Naturais com alguns apontamentos a respeito das suas características lexicogramaticais. Estas características podem ser agrupadas em três grandes categorias: (i) características transversais a mais do que uma família, (ii) características específicas de uma dada família e (iii) características específicas de um dado género. Confirma-se a sistematização de algumas destas características no Quadro 6, abaixo.

No que toca às características transversais, importa referir, em particular, a existência de padrões comuns aos vários géneros teóricos,

como o uso repetido do tempo presente com valor atemporal, a profusão de termos técnicos e respetivas definições e, ainda, a abundância de grupos nominais expandidos, em particular em posição pós-verbal.⁴ Estes padrões, presentes tanto nos relatórios como nas explicações, parecem ser representativos do discurso científico na sua globalidade,⁵ refletindo – em termos técnicos – padrões ao nível do registo, mais do que ao nível do género (cf. Figura 1).

Características lexicogramaticais		
Transversais às famílias “teóricas”	Transversais à família das Explicações	Específicas da Explicação Fatorial
<ul style="list-style-type: none"> • Uso do presente do indicativo com um valor atemporal • Termos técnicos • Definições • Grupos nominais extensos 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos materiais para exprimir ações • Relações causais implícitas ou realizadas por recursos variados • Condensação de eventos • Acumulação de dois ou mais eventos numa mesma frase 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos relacionais para exprimir nexos causais no interior das fases • Metalinguagem para referir fatores

Quadro 6 – Traços lexicogramaticais inter e intra-géneros

Quanto às características específicas de uma determinada família, optou-se por incluir no Quadro 6 apenas padrões transversais à família das explicações. Reforçam o facto de esta família lidar com fenómenos complexos e dinâmicos, envolvendo eventos e relações de causalidade. As características incluem verbos materiais⁶ para exprimir a ação principal dos eventos (p. ex. “funcionar”, “circular”, “formar”); relações causais implícitas ou realizadas por meio de uma diversidade de recursos, sejam conjunções, verbos ou advérbios (p. ex. “porque”, “causar”, “consequentemente”), a transformação de verbos em nomes, como forma de condensar gramaticalmente os eventos (p. ex. “o relaxamento do miocárdio”) e acumulação de dois ou mais eventos numa mesma frase, com recurso a processos de coordenação, subordinação e/ou condensação (p. ex. “a cauda começa a diminuir e

desenvolvem-se os pulmões”; “um dos esfíncteres abre-se, deixando passar o quimo para o intestino delgado.”; “após a contração do miocárdio, o coração relaxa.”).

Para ilustrar as características específicas de um dado género, foi incluída no quadro a Explicação Fatorial, um dos géneros da família das explicações. Focando-se na explicação de causas múltiplas para um mesmo fenómeno, é comum encontrar, neste género, verbos relacionais⁷ para exprimir nexos causais no interior das fases (p. ex. “causar”, “possibilitar”, “levar a”) e metalinguagem para referir fatores (p. ex. “causa”, “fator”).

Disseminação dos Resultados

Textos, Géneros e Conhecimento é um projeto que se pretende útil à comunidade educativa. Nesse sentido, a identificação e a caracterização dos géneros, exemplificadas neste texto para os géneros das Ciências Naturais, não constituem um fim em si mesmo. Visam tornar visíveis e mapear os desafios de literacia inerentes ao currículo. Tal mapeamento poderá, numa próxima etapa, conduzir à conceção de materiais de apoio que permitam, aos professores das várias disciplinas, adotar uma abordagem integrada de ensino de conteúdo e de língua nas suas aulas.

Com o objetivo de recontextualizar os resultados da investigação, tornando-os acessíveis a professores e formadores de professores e úteis à sua prática pedagógica, a equipa do projeto criou uma página *web*, intitulada “Portal dos Géneros Escolares e Académicos” (<https://sites.ipleiria.pt/pge/>). De entre os vários conteúdos disponibilizados no Portal, destaca-se uma coleção de brochuras dedicada aos géneros das Ciências Naturais. A coleção inclui uma brochura geral, que introduz o conceito de género e oferece uma caracterização sumária dos diversos géneros referidos ao longo do presente texto. Além

disso, inclui um conjunto de brochuras dedicadas a géneros ou famílias específicas, como o Relatório Composicional ou a Explicação Sequencial. As brochuras contêm uma descrição detalhada dos usos, da estrutura e dos padrões lexicogramaticais dos géneros em questão e, ainda, um conjunto de textos modelares, analisados passo a passo. A coleção será completada futuramente com materiais e guiões didáticos que permitam, por um lado, formar professores em Pedagogia de Género, e por outro lado, trabalhar a leitura e a escrita de textos de ciências em sala de aula, seja na disciplina de Ciências Naturais, seja nas disciplinas de Português ou de PLNM.

Notas

1. A definição da estrutura dos géneros depende, em primeiro lugar, de um critério de frequência de uso, procurando responder-se à questão: *que padrões organizacionais são mais comuns nos textos que circulam num dado contexto social?* Em complemento, é habitual atender-se também, na Escola de Sydney, a um critério de explicitação linguística, encapsulado na questão: *que padrões organizacionais é expectável encontrar nos textos, tendo em conta os significados que eles pretendem veicular?* A resposta a estas questões nem sempre é coincidente, cabendo ao analista entender o porquê de tal situação e, eventualmente, assumir um posicionamento metodológico que favoreça uma ou outra abordagem.
2. Estas representações diferem em função do tipo de conhecimento veiculado pelos textos de Ciências, sendo os três principais: explicativo (relações de causa-efeito), composicional (relações de todo-partes) ou classificativo (relações de tipo-subtipo).
3. Por via de textos multimodais, para ser mais preciso. O conhecimento científico nos manuais resulta de uma articulação complexa de informação verbal e informação não verbal (fotografias, esquemas, tabelas, gráficos, etc.). O presente estudo centra-se unicamente na informação verbal.
4. É habitual, em LSF, distinguir-se entre o Dado e o Novo na análise das orações. O ponto de partida para a formação de orações é, geralmente,

uma informação já conhecida por parte do leitor (Dado), guardando-se a informação nova para a parte final da oração (Novo). Verifica-se, por outras palavras, que os textos de ciências têm a tendência de acumular muita informação nova numa só oração.

5. Poder-se-ia, inclusivamente, argumentar que são próprios do registo académico, independentemente das áreas disciplinares e níveis de escolaridade, embora, neste momento, o projeto não disponha de evidências empíricas com tal amplitude.
6. Entende-se por “verbos materiais”, verbos que exprimem ações físicas e que envolvem uma mudança de estado. A designação técnica destes verbos na LSF é “Processos materiais”.
7. Entende-se por “verbos relacionais”, verbos que caracterizam ou identificam algo / alguém. Veiculam os significados básicos de “ser”, “ter” e “tornar-se”. Designam-se “relacionais” porque são relativamente desprovidos de significado; relacionam dois outros elementos da frase (p. ex., sujeito e predicativo de sujeito). O termo técnico em LSF é “Processos relacionais”.

Referências

- Caels, F. (2016). *Os textos de Ciências na disciplina de PLN: uma abordagem baseada em Género* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London and New York: Continuum.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse – Learning to write across the years of schooling*. London & New York: Continuum.
- Christie, F., Gray, P., Gray, B., Macken, M., Martin, J. R., & Rothery, J. (1990a). *Exploring procedures* (Student Books 1-4 and Teachers' Book). Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- Christie, F., Gray, P., Gray, B., Macken, M., Martin, J. R., & Rothery, J. (1990b). *Exploring reports* (Student Books 1-4 and Teachers' Book). Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.

- Christie, F., Gray, P., Gray, B., Macken, M., Martin, J. R., & Rothery, J. (1990c). *Exploring explanations* (Student Books 1-4 and Teachers' Book). Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eggin, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (Vol. 1, Discourse as structure and process, pp. 230-256). London: Sage Publications.
- Gouveia, C. A. M. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In M. H. M. Mateus & L. Solla (Coord.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, materiais e formação* (pp. 441-462). Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3rd ed), London: Arnold.
- Marcelino, S., Magalhães, V., & Morais-Pequeno, R. (2011). *Fazer ciência – Ciências Naturais – 6.º ano*. Alfragide: Edições Sebenta.
- Martin, J. R. (2007). Genre and field: social processes and knowledge structures in systemic functional semiotics. In L. Barbara, & T. B. Sardinha (Eds.), *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress* (PUCSP, São Paulo, Brazil). Sao Paolo: Pontifca Universidade Catholica Sao Paolo.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & Veel R. (Eds.) (1998). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Ministério da Educação (2017). Resultados nacionais das provas de aferição – Acompanhamento do desenvolvimento do currículo a partir dos dados da avaliação externa com objetivo de diagnóstico. Disponível em <http://www.comregras.com/resultados-nacionais-das-provas-afericao-2017/>

- ME / IAVE (2017). Relatório nacional 2016 e 2017. Provas de aferição do Ensino Básico. Disponível em <http://iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/relatorios/provas-de-afericao>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. In L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities: Functional Linguistics perspectives* (pp. 245-274). London: Cassell.

Promoção da literacia científica: Balanços e perspetivas

Matilde Gonçalves^{a,b}, Noémia Jorge^{b,c}

^a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade NOVA de Lisboa

^b Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

^c Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

Introdução

Este artigo insere-se na continuidade de um projeto de investigação intitulado “Promoção da Literacia Científica” (PLC), financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), no período de 2016 a 2017, que visou a criação de estratégias de intervenção didática para promover a literacia científica de alunos de diferentes ciclos de escolaridade. Assim, o objetivo do presente trabalho é duplo: 1) explicitar alguns dos resultados da investigação realizada no âmbito do projeto e 2) perspetivar investigação futura com base nos resultados obtidos no PLC. Para tal, estruturamos o texto em três momentos. No primeiro, assumindo como base a análise de textos que circulam na imprensa atual portuguesa, refletimos sobre a especificidade dos géneros de divulgação científica. No segundo momento, colocamos os resultados da análise realizada ao serviço da didática da língua, evidenciando a operacionalização prática da investigação feita, em

Correio eletrónico: matilde.goncalves@fcs.h.unl.pt, njorge@fcs.h.unl.pt

função dos documentos curriculares vigentes (*Programas e Metas Curriculares, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais*). No terceiro e último momento, perspetivamos possibilidades de investigação futura procedente dos resultados alcançados no âmbito do PLC.

1. Géneros textuais, textos e divulgação científica

Os órgãos de comunicação atuam de modo relevante na divulgação da ciência, em diversos meios – impresso, oral e digital – e formatos textuais. Estes últimos subdividem-se em dois grandes grupos, que convivem pacificamente na esfera jornalística: os formatos estabilizados – designados no âmbito da linguística do texto e do discurso como géneros de textos (Adam, 2008, Bronckart, 1997/1999, Coutinho, 2003, Coutinho & Miranda, 2009) – e os formatos que ainda não se encontram estabilizados. Os primeiros são facilmente identificáveis pelos leitores por terem uma configuração estável – é o caso da notícia, da reportagem ou da entrevista – e apresentam marcas específicas a nível contextual (referentes ao contexto de produção) e textual (associadas à estrutura e aos mecanismos enunciativos, por exemplo). Visando a divulgação científica e adotando o formato específico da notícia, o Texto 1 (cf. Figura 1, página seguinte) exemplifica o que foi elencado anteriormente.

Como se pode observar, há regularidades estruturais neste texto que nos permitem classificá-lo como notícia: entre elas, destaca-se a presença de um título e de um *lead*, com funções diferenciadas, e uma disposição por colunas, característica do suporte impresso (a notícia, ou outro género da atividade jornalística, em suporte digital, surge disposta numa coluna única de texto). A relação que as várias partes do texto estabelecem entre si é também característica do género notícia: o texto é encabeçado por um título principal (com o objetivo de chamar a atenção do leitor, quer pelo conteúdo, quer pelo tamanho da

que avisa para o risco de cancro”¹

No entanto, nem todos os textos utilizados para divulgar ciência são configurados com base em formatos estabilizados. De facto, há textos que, pertencendo igualmente à esfera jornalística, não apresentam um formato facilmente reconhecível e que, pelo contrário, são detentores de características que tornam a categorização / classificação genológica mais desafiante. É o caso do Texto 2 (cf. Figura 2).



Figura 2 – Texto 2 – “Amostras de sangue serão eficientes”

Ainda que se depreenda que o texto tem como intenção comunicativa divulgar uma descoberta científica relativa à área da saúde – a avaliar pelo título, pelo corpo do texto, pela imagem lateral, bem como pela informação de carácter paratextual (data de publicação, título do jornal) –, a configuração gráfica e o tamanho do texto (bloco textual único e pouco extenso) não possibilita a sua exata integração num formato estabilizado.

Deste modo, a observação do Texto 2 evidencia que a divulgação da ciência na imprensa atual não se faz exclusivamente por meio de géneros textuais estabilizados. Tal como acontece noutras esferas comunicativas, – em que géneros estabilizados coexistem com conjuntos de textos sem fronteiras fixas ou nítidas, sob a forma de nebulosa

(Bronckart, 1997) – também na área da divulgação da ciência se encontram frequentemente formatos estabilizados e outros conjuntos de textos que ainda não foram analisados nem sistematizados e que, por isso mesmo, não possuem uma etiqueta consensual, sendo designados não como género, mas como classe de texto (Bronckart, 1997).

Os dois textos apresentados fazem parte do *corpus* do projeto PLC, disponível em <http://www.literaciacientifica.pt/corpus>. Conforme apresentado em Gonçalves e Magalhães (2019), esse *corpus* é resultado da recolha de textos de divulgação da ciência publicados em jornais e revistas nacionais entre maio e junho de 2016, em suporte digital e impresso (*Público, Jornal de Notícias, Diário de Notícias, Sol, Expresso, Super Interessante, Quero Saber, National Geographic Portugal*). A seleção foi feita com base no indexador “ciência”, associado quer à secção jornalística com essa etiqueta, quer das palavras-chave (*tags*), ou das palavras-chave com hiperligação (*hashtags*).

Por forma a dar conta das características dos textos da esfera jornalística que divulgam ciência, assumiu-se, no projeto PLC, uma abordagem predominantemente qualitativa e interpretativa, sustentando-se em estudos recentemente desenvolvidos (Bronckart, 1997; Rastier, 2001; Gonçalves & Miranda 2007; Coutinho & Miranda 2009, Gonçalves 2011, 2018; Jorge, 2014). Assim, assumindo uma perspetiva epistemológica e metodológica assente numa abordagem descendente (do contexto de produção para o texto e do nível macrotextual para o microtextual), privilegiou-se o modelo da arquitetura textual desenvolvido por Bronckart (1997, 2008). Com efeito, a análise dos textos foi efetuada tendo em conta os dois níveis que os caracterizam: extralinguístico e linguístico. Quanto ao primeiro, incidiu-se sobretudo no contexto de produção (produtor textual e seu papel social, intenção comunicativa e suporte); em relação ao nível linguístico, procedeu-se a uma análise do conteúdo temático, da configuração textual (ou plano de texto), dos mecanismos de textualização e dos mecanismos de responsabilidade enunciativa.

Com base na análise efetuada, foram identificadas as ocorrências – ou traços comuns – observáveis nos textos e as especificidades inerentes a cada texto, que fazem dele um objeto único e singular. Ainda que adotem (e adaptem) diferentes géneros textuais, os textos de divulgação científica partilham entre si determinadas características que os aproximam e que permitem o seu agrupamento num mesmo conjunto. São essas regularidades que reproduzimos no Quadro 1, de forma esquemática.

De acordo com Gonçalves *et al.* (2017, 2018), os textos de divulgação científica apresentam especificidades relativamente aos textos jornalísticos produzidos noutras áreas, a quatro níveis:

- intenção comunicativa de quem produz o texto – que passa pela divulgação de um acontecimento científico recente e que, linguisticamente, pode ser marcada pelos deícticos espaciais e temporais;
- carácter teorizador dos conhecimentos científicos já validados e aceites pela comunidade científica – expressos, em termos linguísticos, por enunciados que correspondem a situações genéricas (com destaque para o presente com valor genérico);
- investigação científica divulgada como processo em desenvolvimento, ainda em fase de experimentação e não validado cientificamente – concretizada ao nível linguístico por marcas de modalização epistémica (certeza ou dúvida);
- texto de divulgação científica como resultado da articulação entre duas vozes enunciativas (a da ciência / do cientista, e a do jornalista responsável pela divulgação, que, por vezes, manifesta a sua subjetividade) – expressa, por exemplo, através da modalização apreciativa.

Categorias de análise		Regularidades
Nível contextual (contexto de produção)	Produtor textual	<ul style="list-style-type: none"> • Jornalista (especializado na divulgação da ciência) • Cientista (reconhecido como especialista)
	Intenção comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar um acontecimento científico
	Formato	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação periódica (revista / secção de jornal ou revista) associada à divulgação de ciência (impresa ou em linha)
Nível textual	Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> • Referência à atividade científica <ul style="list-style-type: none"> - Cientistas / investigadores / estudo / jornal / revista - Processo de investigação - Resultados da investigação
	Estrutura (plano de texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Possível articulação entre texto e imagem (com destaque para a fotografia e a infografia) <ul style="list-style-type: none"> - multimodalidade • Texto encabeçado por título • Estrutura variável, em função do género textual e do suporte (impresso, digital) • Relação estreita entre as partes que constituem o texto verbal (título, <i>lead</i>, corpo do texto, outras unidades textuais)²
	Mecanismos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre dois discursos / textos (ciência / jornalismo) <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de vocabulário técnico (e sua explicação) - Reprodução do discurso do cientista – discurso direto (citação) ou discurso indireto (paráfrase, síntese)³ - Referência ao texto fonte ou ao autor do texto fonte (argumento de autoridade) • Ocorrência de <ul style="list-style-type: none"> - Reformulações, paráfrases, explicações, analogias (comparações) - Deíticos espaciais e temporais (associados ao carácter noticioso inerente à divulgação científica) - Presente com valor genérico (associado à teorização científica) - Marcas de modalização epistémica (certeza ou dúvida)

Quadro 1 – Principais características dos textos de divulgação científica (Gonçalves *et al.*, 2017, 2018)

2. Da linguística do texto e do discurso à didática da língua

Tendo assumido como principal objetivo a criação de estratégias que possam incrementar o nível de literacia científica em fases cruciais do desenvolvimento escolar (nomeadamente, no ensino básico e secundário), o projeto PLC resultou de uma articulação efetiva entre a investigação em linguística (dos textos e dos discursos) e a didática da língua. Se, numa primeira fase do projeto, a investigação em linguística assumiu um papel preponderante para a identificação das características dos textos de divulgação científica apresentadas, anteriormente, no Quadro 1, foi na área da didática da língua que se procedeu à transposição do conhecimento adquirido por via da análise textual.

O processo de transposição didática foi iniciado com uma ação de formação docente (dinamizada em janeiro e fevereiro de 2017, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa) e culminou com a implementação de percursos didáticos destinados ao Ensino Básico e Secundário, por parte dos formandos / docentes. Considerando que qualquer processo de transposição didática que tenha em vista a apropriação de géneros textuais (ao nível da compreensão e/ou da produção) tem de ter como ponto de partida não apenas os programas curriculares vigentes, mas também um conhecimento das práticas sociais de referência, foi criada uma proposta de distribuição de textos de divulgação científica e de conteúdos programáticos associáveis aos géneros pelos vários ciclos de escolaridade. Apresentamos adiante uma versão atualizada da proposta inicial, que tem em conta os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico* (PMCPEB, 2015) e *Programas e Metas Curriculares do Ensino Secundário* (PMCPES, 2014), em vigor na altura do desenvolvimento do projeto, mas também os documentos curriculares mais atuais – nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE, 2018) – não sem antes

esquematizarmos sucintamente a forma como esta questão é abordada nos documentos referidos.

A informação apresentada no Quadro 2 permite concluir que, ao contrário do que se lê nos *Programas e Metas Curriculares* – em que se recomenda que os textos de divulgação científica sejam trabalhados no Ensino Básico e no Ensino Secundário – nas *Aprendizagens Essenciais* o trabalho sistemático com estes textos é feito sobretudo no final do 3.º ciclo do Ensino Básico, não sendo referido no Ensino Secundário.

PMCPES (2014) / PMCPEB (2015)	PA (2017)	AE (2018)
9.º ano	Assinala-se, na área Linguagens e Textos, a utilização de modo proficiente de diferentes linguagens associadas à ciência e o domínio de capacidades de compreensão e de expressão (oral, escrita, visual e multimodal).	9.º ano
Preconiza-se o desenvolvimento e a consolidação da capacidade de leitura dos textos de divulgação científica, feito ainda de modo intuitivo (sem especificação de marcas de género).		Prescreve-se o desenvolvimento da competência da leitura centrada predominantemente em textos de divulgação científica (leitura em suportes variados), promovendo atividades que impliquem a paráfrase e o resumo de segmentos de texto relevantes para a construção do sentido e o estabelecimento de relações entre as diversas unidades de sentido.
10.º ano		
Prevê-se o desenvolvimento de capacidades de leitura do género artigo de divulgação científica, de forma reflexiva e consciente, com base não só em aspetos inerentes à leitura de qualquer texto (tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, aspetos paratextuais – e.g. título e subtítulo, epígrafe, prefácio, notas de rodapé ou notas finais, bibliografia, índice e ilustração), como também nas marcas específicas de género (carácter expositivo, informação seletiva, hierarquização das ideias, explicitação das fontes, rigor e objetividade).		

Quadro 2 – Os textos de divulgação científica nos documentos prescritivos atuais

Centramos a nossa atenção no primeiro documento, mais especificamente nas marcas específicas do género valorizadas pelos autores do Programa do Ensino Secundário, que comparamos com as características apresentadas no Quadro 1 (Gonçalves *et al.*, 2017, 2018) (cf. Quadro 3, página seguinte).

Embora, no nosso entender, as duas propostas sejam compatíveis, não se excluindo mutuamente – na medida em que as marcas de género específicas indicadas no programa correspondem a formulações genéricas das regularidades assinaladas em Gonçalves *et al.* (2017, 2018), que encaramos como mais precisas e susceptíveis de refletirem as práticas textuais de divulgação científica atuais, tendo em conta o contexto da imprensa portuguesa – destacamos, no entanto, o facto de a segunda proposta ter em conta e valorizar não só o nível linguístico, mas também o nível extralinguístico dos textos. Parece-nos que essa valorização é essencial quando o que está em causa é o trabalho com textos e géneros textuais. De facto, o contacto com os textos de divulgação científica não pode prescindir da análise das práticas sociais de comunicação em que os mesmos são produzidos, já que estas permitem reconhecer a intenção comunicativa de quem produz o texto (divulgação de um acontecimento científico recente).

Marcas do gênero textual “artigo de divulgação científica” (PMCPES, 2014)		Principais características dos textos de divulgação científica (Gonçalves <i>et al.</i> , 2017, 2018)		
		<ul style="list-style-type: none"> • Produtor: Jornalista (especializado na divulgação da ciência) / Cientista (reconhecido como especialista) • Intenção comunicativa: Divulgar um acontecimento científico • Formato: Publicação periódica (revista / seção de jornal ou revista) associada à divulgação de ciência (impressa ou em linha) 	Contexto de produção	NÍVEL EXTRA-LINGÜÍSTICO
Marcas de gênero comuns	<ul style="list-style-type: none"> • Tema • Informação significativa • Encadeamento lógico dos tópicos tratados 	<ul style="list-style-type: none"> • Referência à atividade científica - Cientistas/investigadores / estudo / jornal / revista - Processo de investigação - Resultados da investigação 	Conteúdo temático	NÍVEL LINGÜÍSTICO
	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos paratextuais (<i>e.g.</i> título e subtítulo, notas de rodapé ou notas finais, bibliografia, ilustração) 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre texto e imagem (com destaque para a fotografia e a infografia) • Texto encabeçado por título • Estrutura variável, em função do gênero textual 	Estrutura (plano de texto)	
Marcas de gênero específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter expositivo • Informação seletiva • Hierarquização das ideias • Rigor e objetividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre dois discursos / textos (ciência e jornalismo) que se reflete no emprego de vocabulário técnico (e na sua explicitação) • Presença de reformulações, paráfrases, explicações, analogias (comparações) 	Mecanismos lingüísticos	NÍVEL LINGÜÍSTICO
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação das fontes 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre dois discursos / textos (ciência e jornalismo) que se reflete - na reprodução do discurso do cientista, sob a forma de discurso direto (citação) ou discurso indireto (paráfrase, síntese) - na referência ao texto-fonte ou ao autor do texto fonte (argumento de autoridade) 		

Quadro 3 – Marcas de gênero dos textos de divulgação científica no PMCPES (2015) e em Gonçalves *et al.* (2017, 2018)

Além disso, embora sejam explicitamente associados ao 9.º e ao 10.º ano de escolaridade (nos *Programas e Metas Curriculares*) ou apenas ao 9.º ano (nas *Aprendizagens Essenciais*), a nosso ver, os textos de divulgação científica podem ser levados para a aula de Português noutros anos de escolaridade, em todos os ciclos de ensino, desde que os textos a abordar se adequem ao nível etário e cognitivo dos alunos (em termos não só de extensão e do grau de complexidade dos textos, como também do tipo de abordagem seguida). Sublinhamos ainda que o trabalho com os textos deve incidir, quer nas características já apontadas nos Quadros 2 e 3, quer numa articulação entre gramática e texto; nesse sentido, defendemos que devem evidenciar-se as marcas linguísticas dos textos que os permitem classificar como “textos de divulgação científica”, recorrendo-se, naturalmente a metalinguagem adequada à idade dos alunos e em conformidade com os documentos curriculares vigentes. Na publicação *Literacia científica na escola* (disponível em <http://www.literaciacientifica.pt/publicacoes>) são apresentados exemplos de percursos didáticos adequados ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário que exemplificam essa articulação, promovendo o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e reflexão metalinguística e metagenológica.

3. Notas finais: “Future is Science” ou as possibilidades de investigação futura

Consideradas atualmente como um pilar da União Europeia, uma vez que desempenha um papel fundamental no futuro, na economia e na cultura: “The future of Europe is Science” (European Comissão, s.d.),⁴ as práticas de comunicação e de textualização de ciência carecem ainda de um estudo aprofundado. Prova disso é a ambiguidade de termos associados aos diversos processos de comunicação de ciência “divulgação, difusão, vulgarização, popularização de ciência, promoção da cultura científica, comunicação de ciência” (Granado &

Malheiro, 2015, p. 15). Um dos contributos do projeto PLC, apresentado de forma sumária nas partes 1 e 2 deste trabalho, incidiu precisamente na caracterização das diferentes práticas sociais de comunicação científica e assentou numa necessidade absoluta de estreitar a relação entre a comunidade científica e a sociedade. Tal como refere Fiolhais (2011, p. 56), a apropriação de conhecimentos científicos por parte do público não especialista concretiza-se por duas vias: 1) via formal, pela escola; 2) via informal, ao longo da vida. A primeira via é desenvolvida no âmbito das aprendizagens escolares, na qual um dos propósitos é a preparação dos jovens “para o mundo de amanhã [...] que previsivelmente será ainda mais marcado pela ciência e tecnologia do que é hoje” (Fiolhais, 2011, p. 61). A segunda via realiza-se quer pelo meio mediático (com destaque para a imprensa) quer pelo meio cultural (museus, centros de ciência, entre outros). Em ambos os casos – via formal e via informal – o contacto com a ciência e sua apropriação realiza-se através dos textos em que é escrita (Norris & Phillips, 2002). Consequentemente, a ciência depende sempre da língua e dos textos em que é produzida e em que circula. Deste modo, para clarificar e distinguir as diversas vertentes da comunicação da ciência, é necessário compreender e analisar os textos que comunicam ciência, os formatos textuais existentes, bem como os mecanismos linguísticos mobilizados.

É nesse sentido que perspetivamos os próximos passos da nossa investigação. Assumindo como ponto de partida, na linha de Chevallard (1985), que todo o saber passa por movimentos transformacionais sucessivos, desde o momento em que é inventado até ao momento em que é efetivamente apre(e)ndido, e que esses processos passam pela exposição científica (exposição especializada e exposição de difusão e “vulgarização”) e pela exposição didática, a investigação futura incidirá na análise dos textos que criam e atestam o processo de comunicação da ciência – nomeadamente os textos que circulam em três fases progressivas: na esfera académica, na esfera mediática e na esfera escolar. Tais textos pertencem a géneros distintos, específicos de cada

esfera. Esquematizamos, na Figura 3, os movimentos desse processo, evidenciando já os géneros textuais a privilegiar:

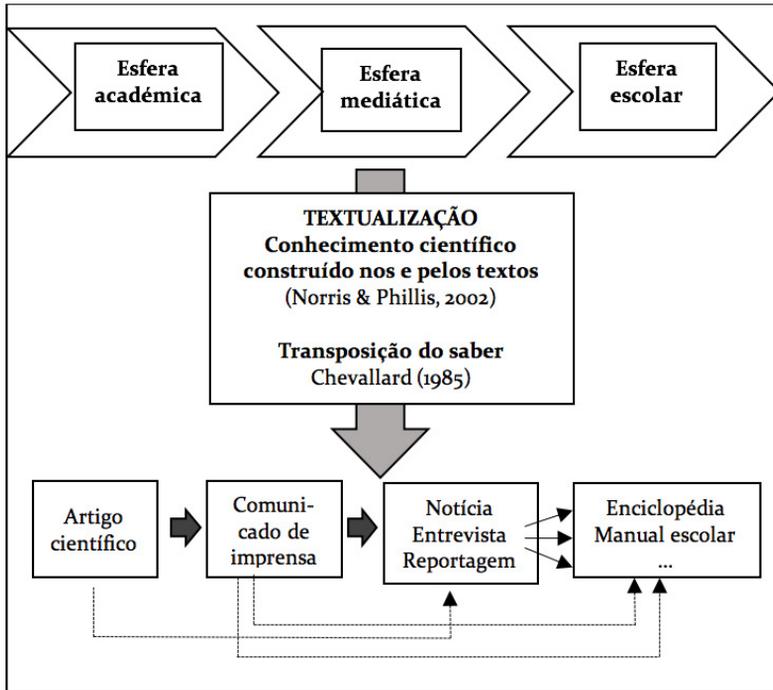


Figura 3 – Fases do processo de comunicação da ciência

De acordo com o exposto anteriormente, analisar textos pertencentes às diversas práticas de comunicação enformados em géneros textuais particulares constitui uma via de caracterização linguística das diversas esferas sociais em que a ciência é comunicada (entre pares, dirigida a um público não especializado, formalmente transmitida em contexto de ensino-aprendizagem). Assim, a linguística do texto e do discurso, em estreita articulação com a didática, pode contribuir, por um lado, para um conhecimento aprofundado das práticas de transferência do conhecimento científico desenvolvido na esfera científica académica para a sociedade e para os cidadãos, indo ao encontro

das políticas atuais de difusão científica (Ciência Aberta | Conhecimento para todos, Open Science, Horizon 2020), e, por outro, para a dissolução da ambiguidade da natureza e da função da comunicação da ciência, tendo em conta as diversas práticas sociais em que esta pode ocorrer.

Notas

1. Para uma melhor leitura do texto, sugere-se a consulta em http://www.literaciacientifica.pt/pdf_files/PB_0005_P_14.pdf
2. Em Gonçalves e Jorge (no prelo), exemplificam-se as relações de especificação e complementaridade existentes entre os vários blocos textuais num texto de divulgação científica pertencente ao *corpus* do projeto.
3. Em Jorge e Luís (2018), explicita-se a especificidade do discurso relatado em textos de divulgação científica, com base na análise de textos integrados no *corpus* do projeto.
4. A informação pode ser consultada em <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/blog/future-europe-science-future-science-europe> (acesso a 3 de setembro de 2018).

Referências

- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do Ensino Básico, Português, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: MEC. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Buescu, H., Maia, L, Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas do Ensino Secundário, Português*. Lisboa: MEC. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa-_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

- Bronckart, J.-P. (2008). Genre de textes, types de discours, et “degrés” de langue. *Texto!*, XIII(1). Disponível em <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCT-FCG.
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe textual genres: problems and strategies”. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing* (pp. 35-55). Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (nouvelle édition revue et augmentée). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cunha, L., & Jorge, N. (2011). A ‘discussão oral’: Proposta de sequência didáctica”. In M. Teixeira, I. Silva, & L. Santos (Org.), *Novos desafios no ensino do Português* (pp. 152-165). Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiosensinoportugues.pdf>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Org.), *Géneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- European Commission (s. d.). *The future of Europe is science; The future of science is Europe*. Disponível em <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/blog/future-europe-science-future-science-europe>
- Fiolhais, C. (2011). *A ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gonçalves, M. (2018). Towards a text theory (within text linguistics). In M. A. Coutinho, A. Guilherme, J. Teixeira, & B. Carvalho (Eds.), *Grammar and text: Selected papers from the 10th and 11th*

- Fora for Linguistic Sharing* (pp. 10-22). England: Cambridge Scholars Publishing.
- Gonçalves, M. (2011). Espécie de texto: Contributo para a caracterização do sítio web. *Hipertextus*, 7, 1-12. Disponível em <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>
- Gonçalves, M., & Jorge, N. (no prelo). Potencialidades do plano de texto no ensino da língua materna. In *II Encontro APL/ESE*. Porto: FLUP/CLUP.
- Gonçalves, M., & Jorge, N. (Org.) (2018). *Literacia científica na escola*. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1I3hF05jjiSahm9RWHmOpKz5-JGcBBP44/view>
- Gonçalves, M., Jorge, N., Ribeiros, I., Cunha, L., Luís, M. R., & Coutinho, A. (2018) Textos de divulgação da ciência – das práticas sociais à aula de Português. In *Literacia científica na escola* (pp. 90-102). Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1I3hF05jjiSahm9RWHmOpKz5-JGcBBP44/view>
- Gonçalves, M., & Miranda, F. (2007). Analyse textuelle, analyse de genres: Quelles relations, quels instruments?. In *Presses Universitaires de Grenoble*, 1, 47-53.
- Gonçalves, M., & Magalhães, M. (2019). Corpus e géneros textuais nas práticas de divulgação de ciência ou as novas hierarquias na construção do conhecimento. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* (5), 145-157. <https://doi.org/10.26334/21839077/ra-pln5ano2019a11>
- Gonçalves, M., Ribeiros, I., Coutinho, A., Luís, R., Cunha, L., & Jorge, N. (2017). Divulgação da ciência na aula de Português. In AA.VV, *Língua e Literatura na Escola do Século XXI - Atas do 12.º ENAPP*. Lisboa: APP [CD-ROM].
- Granado, A., & Malheiros J. V. (2015) *A cultura científica em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em https://ffms.pt/upload/docs/cultura-cientifica-em-portugal_Fr_-Gd2XTokunazdLeXNB8A.pdf

- Jorge, N. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática* (Tese de doutoramento). FCSH/NOVA. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/12524>
- Jorge, N., & Luís, M. R. (2018). O discurso relatado em textos de divulgação científica na imprensa portuguesa atual. In J. Veloso, A. Guimarães, M. P. Silvano, & R. Sousa-Silva (Org.), *A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 229-245). Porto: FLUP/CLUP.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- MEC-DGE (2019). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- MEC-DGE (2019). *Aprendizagens essenciais – Ensino Secundário*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2002) How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science education*, 87, 224-240.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.



***PARTE III: O DISCURSO ACADÉMICO
NO ENSINO SUPERIOR***

Contributos para uma didática da escrita académica no ensino superior: Um percurso centrado no artigo científico

Adriana Cardoso^{a,b}, Mariana Oliveira Pinto^{c,d}

^a Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

^b Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

^c Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

^d ProTextos, Universidade de Aveiro

1. Introdução

A constatação de que as dificuldades de escrita constituem um obstáculo às aprendizagens dos alunos está na base da emergência de diferentes movimentos pedagógicos cujo enfoque se centra na definição das estratégias propiciadoras da aprendizagem efetiva da escrita em todas as disciplinas (Applebee, 1984; Bazerman *et al.*, 2005; Catel, 2001; Emig, 1977; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Um exemplo disso é o movimento *Write-to-Learn*, nascido primeiramente em Inglaterra, nos finais dos anos 60, sob a influência de Britton, que passa a ter um enorme sucesso nos Estados Unidos, a partir do momento em que, face às dificuldades de escrita manifestadas pelos alunos à entrada no ensino superior, se equaciona a necessidade de lhes serem proporcionados cursos de escrita, integrados ou não nos cursos científicos (Catel, 2001).

Correio eletrónico: acardoso@eselx.ipl.pt, mariana.pinto@ese.ips.pt

A partir desse momento, o foco da investigação didática começa a centrar-se na necessidade de construir um maior conhecimento sobre o papel efetivo da leitura e da escrita na aprendizagem conceptual dos alunos, no sentido de se equacionar quais os textos que melhor podem favorecer tais aprendizagens. Emerge, pois, a ideia de que o trabalho com a leitura e escrita não pode efetivar-se com uma simples “ajuda didática” (Catel, 2001, p. 18), pressupondo, pelo contrário, um processo explícito e continuado (Knigh & McKelvie, 1986; Stahl, King & Henk, 1991), quer de leitura de diferentes formatos textuais, quer de produção textual centrada nas características formais e linguísticas dos textos (Gallego, Alvarez & Eulate, 2008; Kieft, Rijlaarsdam & Bergh, 2008).

Em Portugal, também emergem, mais tardiamente, diversos estudos que evidenciam as dificuldades de escrita dos alunos que frequentam o ensino superior (Cabral, 2003; Carvalho & Pimenta, 2005; Rodrigues, 2009; Cardoso, Hortas, Silva & Tempera, 2012). Com base no pressuposto de que a escrita é uma ferramenta fundamental para a construção e explicitação do conhecimento e, portanto, um requisito indispensável para o sucesso escolar, a academia portuguesa tem procurado dar resposta a este problema integrando no plano de estudo de diversas licenciaturas unidades curriculares (UC) destinadas ao ensino da escrita.

É neste contexto que se insere o presente estudo, que tem como objetivos: (1) apresentar um percurso didático para o género *artigo científico* implementado na UC de *Escrita Académica em Português*, que integra o 1.º ano da licenciatura em Educação Básica de uma instituição de ensino superior portuguesa; (2) analisar as potencialidades e fragilidades do percurso implementado a partir da perspectiva dos alunos e de duas docentes da UC (autoras do presente texto).

O percurso didático proposto centra-se no género textual *artigo científico* (Bazerman, 2006; Dell’Isola, 2015) e é composto por seis módulos: (1) À descoberta do artigo científico; (2) Resumo e palavras-chave; (3) Enquadramento teórico; (4) Enquadramento metodológico; (5) Análise e

discussão de dados; (6) Introdução e conclusão. Com este percurso didático, pretende-se proporcionar aos alunos momentos de trabalho de análise e produção de textos académicos, promovendo a correção (Allal, 2018). Para o efeito, recorre-se a instrumentos de regulação da escrita orientados para a análise de *exemplares do género* e seleção, tratamento e organização da informação. A partir deste trabalho inicial, espera-se que o aluno aprenda a textualizar o conhecimento adquirido, de acordo com as características e propriedades configuradoras do género textual.

Para a reflexão sobre as potencialidades e fragilidades deste percurso, são analisados (i) os materiais utilizados no percurso didático; (ii) as reflexões finais dos alunos; (iii) as autorreflexões de duas docentes da UC (autoras do presente texto).

Como resultado final, espera-se contribuir para a consolidação do percurso didático implementado, através da discussão das orientações teórico-metodológicas que subjazem à sua elaboração e da identificação de ações a desenvolver para o seu melhoramento.

2. Enquadramento teórico

2.1. O processo de escrita

Contrariamente à perspetiva da escrita centrada no produto, que atribuiu ao professor o papel de mero “espetador-avaliador” dos textos produzidos pelos alunos, os modelos processuais da escrita, sobretudo a partir de Hayes e Flower (1980), ao traduzirem a complexidade do processo de escrita, contribuem para a definição de procedimentos didáticos a implementar no ensino da escrita (Pereira, 2003; Pereira & Cardoso, 2013).

Embora o modelo inicialmente proposto por Hayes e Flower tenha sofrido algumas alterações ao longo do tempo (Chenoweth & Hayes, 2001), são relativamente consensuais as principais operações nele contempladas: a planificação, que implica, entre outras variáveis, o conhe-

cimento do plano do texto; a textualização ou produção do texto propriamente dito, e a revisão assumida não como “uma operação de cosmética e limpeza da superfície do texto, [mas] uma operação de reformulação profunda” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12), que é transversal a todo o processo de escrita, podendo implicar sucessivas reescritas e sucessivas planificações. Assim perspectivada, cada operação implicada no processo de escrita não assume um carácter linear, mas antes um carácter recursivo que exige tempo, continuidade e intencionalidade (Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014).

2.2. *O ensino da escrita centrado nos géneros textuais*

Na perspetiva do grupo de Genebra, o género textual é concebido como um modelo de referência, uma espécie de “instrução de protocolo” que define como atuar linguisticamente em cada contexto social, possibilitando, assim, a cooperação entre os membros de um grupo, a partir de formas mais ou menos estabilizadas e comuns (Bronckart, 1999; Machado, 2005). Cada texto produzido funciona como um *exemplar do género* e cada exemplar do género contribui para o “reservatório de modelos” do grupo, composto por todos os textos que partilham um conjunto de características comuns (Bronckart, 1999).

Neste sentido, o ensino da escrita deverá ter por base a construção de um *modelo didático do género*, que constitui um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género textual (Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996; Pietro & Schnewly, 2003). A construção do modelo didático do género tem a potencialidade de fazer emergir as diferentes dimensões que constituem um determinado género, permitindo, assim, a tomada de decisão relativa às dimensões que devem ser ensinadas em função do ano de escolaridade e do perfil dos alunos (Dolz & Gagnon, 2010; Pietro *et al.*, 1996).

Tendo por base a informação recolhida, esta linha de investigação propõe a construção de uma sequência didática centrada no género

textual, que consiste num conjunto de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, organizadas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Schneuwly & Dolz, 2004), envolvendo as fases esquematizadas na Figura 1.

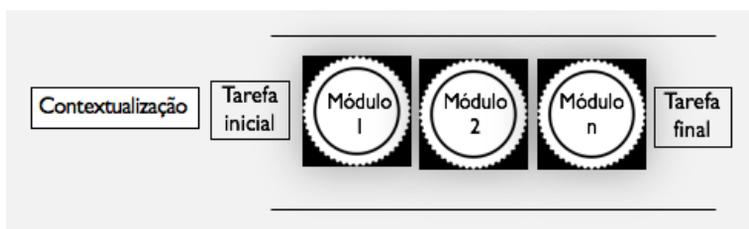


Figura 1 – Modelo de sequência didática

Em termos gerais, uma sequência didática envolve quatro fases: *apresentação inicial da situação de comunicação*; *tarefa inicial*; os *módulos* e a *tarefa final*. Na apresentação inicial da situação de comunicação, é apresentado o contexto de produção do gênero textual a trabalhar. A produção inicial corresponde à primeira produção de texto do gênero, que é objeto de avaliação formativa por parte do professor, permitindo estabelecer o percurso didático a percorrer durante a sequência. Os módulos devem idealmente contemplar as áreas críticas de produção oral ou escrita dos alunos. Na produção final do exemplar do gênero em estudo, espera-se que os alunos mobilizem os conhecimentos adquiridos ao longo dos diferentes módulos. A comparação das duas produções, inicial e final, permite que o professor e os próprios alunos possam avaliar a sua progressão (cf. Pereira, 2000a; 2000b; Silva, 2010; Pereira & Cardoso, 2013; Pinto, 2014).

2.3. O ensino do gênero textual artigo científico no ensino superior

São várias as razões que justificam a pertinência de desenvolver uma exploração intencional do gênero artigo científico no ensino superior. Em

primeiro lugar, o artigo científico é considerado um dos mais importantes géneros textuais da atividade académica, contribuindo de forma inequívoca para a socialização dos resultados da investigação e para o avanço do conhecimento científico (Baltar, Cerutti-Rizzatti & Zandomenigo, 2011). Em segundo lugar, a maioria dos alunos, à entrada na licenciatura, nunca leu um artigo científico. Dada a importância que a leitura e produção de exemplares deste género textual assumem ao longo do seu percurso académico no ensino superior, é importante que os alunos conheçam as funções, conteúdos, destinatários e suporte deste género textual, assim como as características de ordem textual, discursiva, gráfica ou visual que o enformam (Bronckart, 2003; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Como referem Cardoso, Sebastião e Teixeira (2018), “pretende-se que um ensino formal deste género torne mais rapidamente acessível a organização do conhecimento em termos científicos, transversal a vários domínios” (p. 130). Por fim, algumas das propriedades discursivas presentes neste género textual são típicas do discurso académico, podendo, como tal, ser retomadas e reaplicadas pelos alunos noutros géneros textuais. Tal é o caso, de acordo com as referidas autoras, dos conteúdos temáticos relativos ao processo de investigação (apresentação do tema, objetivos, metodologia e resultados) e das questões enunciativas (discurso objetivo, com possibilidade de recurso a diferentes estratégias discursivas de representação do autor).

3. Enquadramento metodológico

3.1. Linhas orientadoras do percurso didático

3.1.1. Modelo didático do género

O percurso didático implementado na UC incide apenas em artigos científicos “experimentais ou empíricos” (Motta-Roth & Hendges, 2010) que adotem um paradigma qualitativo. Esta escolha prende-se sobretudo com o facto de a abordagem quantitativa recorrer frequentemente a técnicas e modelos de análise estatística que os alunos de 1.º ano não

dominam. O Quadro 1 apresenta os parâmetros definidos para o ensino do artigo científico.

Género textual	Artigo científico (“artigo experimental”)
Funções	Informar a comunidade científica acerca dos últimos avanços numa determinada área científica.
Conteúdos	Outros estudos sobre o tema. Estudo empírico desenvolvido.
Destinatários	Investigadores, docentes, alunos.
Suporte	Revista científica em suporte de papel ou digital.

Quadro 1 – Modelo didático do género artigo científico: variáveis contextuais (a partir de informação apresentada em: Bazerman, 2006, Dell’Isola, 2015, Motta-Roth e Hendges, 2010).

A seleção dos exemplares do género a explorar no âmbito do percurso didático tem em conta, para além do tipo de artigo científico (artigo experimental ou empírico), a temática, a extensão e o grau de dificuldade do artigo. Assim, procura-se, em articulação com docentes de outras áreas do curso, selecionar artigos científicos que incidam em temáticas relevantes para alunos do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica (e.g. mudanças na socialização da pequena infância; conceções dos alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca dos cientistas; desenvolvimento linguístico das crianças; atividade física no pré-escolar). Numa das atividades propostas, são os próprios alunos que selecionam artigos científicos do seu interesse, que podem ser posteriormente trabalhados em sala de aula. Procura-se ainda selecionar artigos científicos pouco extensos que, do ponto de vista teórico, possam relacionar-se com o conhecimento prévio dos alunos.

Relativamente ao plano do texto, estabelece-se um plano fixo (Adam, 2001) cuja estrutura contempla título, autores, resumo, palavras-chave, introdução, enquadramento teórico, enquadramento metodológico, análise e discussão de dados, conclusão e referências. A ideia não é a de aplicar uma fórmula prescritiva (Pinto, 2018), mas a de tomar uma decisão que facilite o trabalho com alunos de 1.º ano da licenciatura, que não têm contacto prévio com o género. Meyer (1985) e Flower *et al.* (1990) referem, a

este propósito, que adotar um modelo estereotipado da organização do texto facilita a compreensão do mesmo e a sua adaptação futura. Este procedimento de fixação do plano do texto é, aliás, transversal a todos os módulos do percurso didático, o que significa que a cada secção do artigo é associado um plano fixo, que é construído em conjunto com os alunos a partir da análise de textos modelares.

As características linguísticas do discurso acadêmico que são alvo de ensino explícito são sintetizadas no Quadro 2.

Mecanismos enunciativos	Representação do autor (discurso impessoal; discurso na 1.ª pessoa do singular; discurso na 1.ª pessoa do plural)
Tempo verbal	Predomínio do tempo presente; possível uso de outros tempos verbais (e.g. pretérito perfeito simples ou composto)
Modalidade	Representação de valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica). <i>Os resultados apresentados na Figura 1 parecem sugerir que... [- certeza]</i> <i>Os resultados apresentados na Figura 1 demonstram que... [+ certeza]</i> Representação de valores de permissão ou obrigação (valor deôntico). <i>Durante a atividade, pode utilizar-se... [- obrigação]</i> <i>Durante a atividade, deve utilizar-se... [+ obrigação]</i>
Marcadores discursivos	Estruturadores da informação (e.g. <i>em primeiro lugar, em segundo lugar</i>). Conectores discursivos aditivos ou sumativos (e.g. <i>além disso, do mesmo modo, igualmente</i>), conclusivos e explicativos (e.g. <i>por consequência, logo, portanto, de modo que</i>), contrastivos ou contra-argumentativos (<i>sem embargo, não obstante, todavia, contudo, de qualquer modo, em todo o caso</i>). Reformuladores (e.g. <i>ou seja, isto é</i>). Operadores discursivos (e.g. <i>de facto, na realidade, por exemplo</i>).
Cadeias de referência	Anáfora <i>Estrela (2002) reflete sobre as mudanças que ocorreram no campo educativo. Neste âmbito, a autora caracteriza a educação nos povos primitivos e Ø apresenta a génese do campo pedagógico.</i> Catáfora <i>Na sua obra pioneira, publicada em 1963, Shannon perspetiva a comunicação como um problema matemático.</i>

**Quadro 2 – Modelo didático do género artigo científico:
Características linguísticas**

3.1.2. Ensino da escrita pela descoberta

Tendo como orientação uma concepção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, as atividades propostas aos alunos são, sempre que possível, orientadas para a descoberta das propriedades estruturais, discursivas e linguísticas do gênero textual. Ou seja, o docente não “ensina” ou “expõe” as características do gênero textual aos alunos, mas são os próprios alunos que investigam e descobrem a configuração do gênero (*discovery leaning*; Hudson, 1999). Neste contexto, os alunos realizam a pares atividades que promovem a descoberta progressiva das características do gênero, prevendo um percurso do texto para a frase (ou, em termos mais específicos, do nível superestrutural para o macro e microestrutural; cf. van Dijk, 1977). O trabalho colaborativo assume um papel relevante, dado que permite que os alunos discutam as questões, procurem em conjunto soluções para a realização da atividade e, em última instância, desenvolvam competências cognitivas, cooperativas e sociais (Johnson & Johnson, 1999). A estas atividades de descoberta, seguem-se momentos de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens.

3.1.3. Seleção, tratamento e organização da informação

A escrita em contexto acadêmico está intrinsecamente ligada à leitura, tendo em conta que é a partir da leitura de textos que se constrói o conhecimento relevante para a produção textual. No percurso didático implementado, assume especial relevo o ensino explícito de estratégias diferenciadas de seleção, tratamento e organização de informação, com o recurso, por exemplo, a mapas de conceitos (Novak, 2010; Novak & Gowin, 2002), esquemas ou outras formas de representação gráfica (organizadores gráficos), que são de extrema importância, na medida em que facilitam a organização conceptual, reestruturam e promovem a metacognição. Ao serem construídos, representam não o conhecimento “acabado”, pronto a ser avaliado, mas, fundamentalmente, o processo na sua construção (Klein, 1999).

3.1.4. A dimensão processual da escrita

As variáveis do modelo processual da escrita (cf. secção 2.1.) são contempladas no percurso didático implementado na UC. Estando em causa a escrita de textos que remetem para géneros cuja configuração se (re)conhece quer em articulação com a esfera social em que circulam, quer em função dos conceitos (ou conteúdos) adaptados, a fase da planificação é entendida como um momento que implica um conjunto de tarefas distintas, mas articuladas. Assim, para além das atividades mencionadas em 3.1.3, em que são mobilizadas ferramentas e técnicas de pesquisa, seleção e organização de informação e tomada de notas em formatos variados (gráficos, mapas e/ou listagem de tópicos de conteúdo), a planificação prevê a organização dos diferentes tópicos e subtópicos, de acordo com as diferentes partes que configuram o texto a produzir.

A “passagem” da planificação à textualização é, na linha que orienta este percurso didático, a passagem do conhecimento construído às formas da sua explicitação (escrever para outros), implicando, face aos conteúdos a veicular, ao contexto social (lugar social, papéis, finalidades) e material (espaço e tempo) do texto a produzir, a seleção do género de um conjunto (mais ou menos definido) de possibilidades. No contexto do percurso em análise, as atividades desenvolvidas na textualização do artigo contemplam diferentes momentos de trabalho explícito, continuado e sequencial, nos quais os alunos produzem as diferentes secções do texto com o apoio de instrumentos de regulação elaborados especificamente para esse efeito.

O papel atribuído à revisão como um momento transversal a todo o processo de escrita, e não apenas como uma fase na qual se “limpa” a superfície do texto no final do processo, assume particular importância, quer na monitorização da aprendizagem relativa aos conteúdos a textualizar, quer nas formas da sua textualização.

3.2. *Percepção dos alunos sobre o percurso didático*

Ao longo do percurso didático, promovem-se momentos de reflexão conjunta sobre o processo de escrita em curso e sobre o percurso didático implementado. No final dos módulos 2, 3 e 6 (cf. secção 4.1.), os alunos realizam um Questionário em que avaliam o módulo implementado, o seu desempenho no módulo e a forma como vivenciaram o processo de escrita.

A promoção desta dimensão reflexiva é fundamental, por um lado, para a correção do processo de escrita, entendida como “an encounter between the teacher’s attempts to provide resources that can help to regulate student learning and the students’ attempts to integrate elements of instruction within their strategies of self-regulation” (Allal, 2018, p. 29). A tomada de consciência do processo de escrita potencia a capacidade de os alunos se autorregularem, ou seja, de conhecerem as áreas críticas da sua produção escrita e as estratégias de que dispõem para as superar. Por outro lado, como estes alunos serão provavelmente futuros professores / educadores, é fundamental que reflitam sobre a experiência didática que vivenciam na UC, que a comparem com as experiências de ensino da escrita que tiveram ao longo do seu percurso escolar e que idealmente possam implementar com os seus futuros alunos experiências significativas no âmbito da aprendizagem da escrita.

Na secção 4.2., é apresentada uma análise, ainda que breve, uma vez que muitos dos dados ainda estão em fase de tratamento, das respostas que os alunos de uma turma de 1.º ano da licenciatura em Educação Básica deram ao questionário aplicado no final do módulo 6, com o objetivo de identificar as suas percepções sobre as potencialidades e fragilidades do percurso implementado. Do ponto de vista da melhoria da UC, a apreciação dos alunos é de extrema relevância para identificar os aspetos mais e menos positivos relativos à planificação, à implementação dos módulos e aos materiais construídos.

4. Resultados

4.1. O percurso didático

O percurso didático implementado na UC de *Escrita Académica em Português* organiza-se em torno do género textual artigo científico, sendo a partir sua exploração que se define a progressão em espiral dos diferentes conteúdos previstos no programa da UC. O percurso é composto por contextualização inicial, seis módulos e produção final (cf. Figura 2).

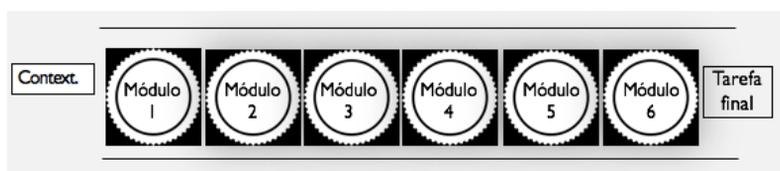


Figura 2 – Percurso didático implementado na UC de *Escrita Académica em Português*

Esta proposta afasta-se do modelo de sequência didática (cf. secção 2.1.) ao não contemplar a realização de uma produção inicial (ou diagnóstica), o que se justifica pelo facto de os alunos não terem maioritariamente contacto com o género artigo científico antes de ingressarem no ensino superior (cf. Araújo, 2013). Em alternativa, e de forma a partir das conceções que os alunos têm sobre este género textual, propõe-se que estes respondam por escrito à pergunta: *O que é um artigo científico?* As respostas são posteriormente partilhadas com os colegas em grande grupo.

Como tarefa final, os alunos realizam a pares um artigo científico, a partir da análise dos dados de um questionário aplicado no início do semestre, que tem incidido sobre temáticas diversificadas, tais como *hábitos de leitura dos alunos no ensino superior* ou *o plágio no ensino superior*. Em concreto, os alunos preenchem um questionário na primeira aula da UC, sendo informados de que os dados recolhidos se destinam a um estudo a desenvolver no âmbito da UC sobre o tema selecionado. Durante a etapa de contextualização inicial, são informados acerca do tema do trabalho final, que consiste num artigo científico que incide sobre os

dados do questionário aplicado no início do semestre. No final do módulo 3, têm acesso ao relatório com os dados do questionário e recebem de forma faseada orientações específicas para a elaboração do artigo científico. Neste âmbito, o professor salienta que, no contexto específico da UC, a configuração acadêmica do artigo científico é alterada, na medida em que o artigo não reporta investigação original desenvolvida pelos alunos nem teorização significativa sobre o tema, dado que tal implica um nível de especialização e aprofundamento teórico que não se alcança no 1.º ano da licenciatura (cf. Baltar, Cerutti-Rizzatti & Zandomenego, 2011). Contudo, salienta-se, na linha dos mesmos autores, que este tipo de abordagem permite simultaneamente a iniciação à atividade científica e a apropriação de um gênero textual.

O módulo 1 é dedicado à descoberta e sistematização da estrutura e das características discursivas e linguísticas do artigo científico. A estrutura do módulo e os instrumentos de regulação mobilizados são apresentados no Quadro 3.

Estrutura do módulo	Instrumentos (interação aluno-aluno)	Instrumentos (interação professor-aluno(s))	Instrumentos (aluno, individual)
<u>Descoberta</u> Sequência de atividades orientadas para a descoberta da estrutura e das características discursivas e linguísticas do artigo científico.	<i>Guião de Exploração</i>		
<u>Sistematização</u> Sistematização da estrutura e das características discursivas e linguísticas do gênero artigo científico.		<i>Plano do Texto do Artigo Científico</i> <i>Powerpoint: Processo de publicação de artigos científicos</i>	

**Quadro 3 – Módulo 1. À descoberta do artigo científico:
Instrumentos de regulação**

O *Guião de Exploração* orienta a descoberta da estrutura e das características discursivas e linguísticas do artigo científico (cf. secção 3.1.2). Para sistematização das descobertas realizadas, elabora-se o *Plano do Texto*, que é um documento-síntese que sistematiza a estrutura e as características discursivas e linguísticas do artigo científico. Sendo este documento apresentado pelo professor, ou idealmente construído em conjunto por professor e alunos, espera-se que seja mobilizado em futuras produções textuais, realizadas entre pares ou individualmente. Por fim, é apresentado um documento de suporte (*powerpoint*) que pretende oferecer um enquadramento geral do processo de publicação de artigos científicos.

Os módulos 2 e 3 são dedicados ao *resumo / palavras-chave* e ao *enquadramento teórico*, respetivamente. Estes módulos organizam-se em torno de das etapas apresentadas no Quadro 4.

Estruturado módulo	Instrumentos (interação aluno-aluno)	Instrumentos (interação professor-aluno(s))	Instrumentos (aluno, individual)
<u>Descoberta</u> Sequência de atividades orientadas para a descoberta da estrutura e das características discursivas e linguísticas do resumo de artigo científico	<i>Guião de Exploração</i>		
<u>Sistematização</u> Sistematização da estrutura e das características discursivas e linguísticas do resumo de artigo científico		<i>Plano do Texto</i>	
Seleção, tratamento e organização da informação	<i>Guiões: seleção, tratamento e organização da informação</i>	<i>Powerpoint: Sublinhados e anotações</i> <i>Powerpoint: paráfrase</i>	<i>Guiões: seleção, tratamento e organização da informação</i>
Planificação do texto a produzir, de acordo com o plano do texto definido.	<i>Plano do texto</i>		<i>Plano do texto</i>
Textualização / Revisão	<i>Grelha de regulação da escrita</i>	<i>Grelha de regulação da escrita</i>	<i>Grelha de regulação da escrita</i>
Gestão e monitorização da produção escrita ao nível da microestrutura		<i>Plano individual de trabalho</i>	<i>Plano individual de trabalho</i> <i>Ficheiros de microestrutura</i>

Quadro 4 – Módulo 2 e 3. Estrutura e instrumentos de regulação

Tal como no Módulo 1, é proposta uma sequência inicial de atividades de descoberta e sistematização das características dos textos a produzir. Nesta sistematização, é adotado um plano fixo do *resumo de artigo científico*, composto pelas seguintes categorias: tema; objetivos; metodologia; resultados (cf. Cardoso, Sebastião, & Teixeira, 2018). No

enquadramento teórico, em que se propõe a produção de uma *síntese a partir de várias fontes* (cf. Rodrigues, 2009), é adotado um plano fixo com as seguintes componentes: introdução (contextualização do tema e apresentação dos tópicos a abordar); desenvolvimento (apresentação de informação acerca dos diferentes tópicos); conclusão (opcional).

Na etapa seguinte, os alunos são orientados para o desenvolvimento de competências ao nível da seleção, tratamento e organização da informação. Para o efeito, são usados os seguintes instrumentos de regulação: (1) documento de suporte (Powerpoint) sobre estratégias de destaque gráfico das ideias-chave de um texto e sobre a elaboração de paráfrases; (2) guiões que orientam o trabalho de seleção, organização e tratamento da informação. A título de exemplo, são apresentados nos Apêndices 1-3 os guiões propostos para a síntese a partir de várias fontes: (1) o *Guião de seleção e tratamento da informação*, concebido para a seleção de informação de um só texto-fonte (cf. Apêndice 1), o qual é entregue aos alunos juntamente com um documento de apoio à elaboração de organizadores gráficos (cf. Apêndice 2); (2) o *Guião de organização da informação*, que regula a seleção dos tópicos e subtópicos a abordar na síntese e a comparação da informação apresentada sobre esses tópicos nos diferentes textos-fonte (cf. Apêndice 3).

A “passagem” da planificação à textualização e a revisão do texto (transversal a todo o processo de escrita) são orientadas pela *Grelha de regulação da escrita*, que é partilhada por todos os intervenientes para a revisão dos textos durante todo o processo de escrita. Após a textualização, este documento é usado quer para a revisão do texto entre pares, quer para o *feedback* do docente. Em função das dificuldades identificadas ao nível da produção textual dos alunos, o docente elabora um *Plano individual de trabalho*, em que orienta os alunos para a elaboração de trabalho específico ao nível da microestrutura (com recurso a ficheiros de ortografia, pontuação, sintaxe, morfossintaxe,

semântica), elaborados no contexto da UC e especificamente concebidos para as dificuldades manifestadas pelos alunos (Cardoso, Magro, Braz & Nunes, 2014).

Os módulos de (4) a (6), dedicados, respetivamente, ao *enquadramento metodológico, análise e discussão de dados*; e *introdução / conclusão*, seguem globalmente a estrutura anteriormente proposta: (1) descoberta e sistematização das características linguísticas e textuais; (2) planificação, textualização e revisão. Os instrumentos de regulação disponibilizados são naturalmente ajustados às especificidades do texto a produzir.

4.2. Perceção dos alunos sobre o percurso didático

Não tendo ainda sido concluída a análise dos questionários aplicados aos alunos, é possível desde já traçar algumas tendências gerais, que no futuro serão alvo de um estudo mais pormenorizado e sistemático, em que se procurará elaborar uma triangulação dos diferentes tipos de dados recolhidos durante a implementação do percurso didático.

Como pontos fortes, é de destacar que a maioria dos alunos reporta que o seu desempenho de escrita evolui de forma expressiva no decurso da UC, conseguindo especificar os domínios em que ainda sente dificuldades, recorrendo a metalinguagem adequada. Ao longo do percurso didático, percebe-se que os alunos tiveram de gerir pensamentos negativos, por considerarem que não seriam capazes de realizar o artigo científico solicitado como trabalho final. Contudo, esta sensação dá progressivamente lugar a uma satisfação associada à ideia de superação, quando concluem o trabalho. A existência de pensamentos negativos e positivos no decorrer do processo é, aliás, referida em outros estudos que incidem sobre o ensino do artigo científico no ensino superior (Corcelles, Cano, Mayoral & Castelló, 2017).

Ao nível do trabalho colaborativo, é clara a progressiva valorização do trabalho realizado a pares ao longo do semestre. Se, no início, os

alunos estão muito dependentes do *feedback* do professor, ao vivenciarem diversas experiências de trabalho colaborativo, vão destacando a importância que o trabalho a pares teve para a superação das suas dificuldades e para a concretização do trabalho final.

Os alunos avaliam muito positivamente o percurso didático implementado, destacando a importância da realização do artigo por etapas e o facto de os guiões serem, no processo de construção das diferentes secções do artigo, uma ferramenta essencial para a realização da tarefa. A qualidade e diversidade do material didático disponibilizado é, sem dúvida, um dos aspetos mais destacados pelos alunos. Como aspeto menos positivo, a maioria refere a duração da UC, que, no seu entender, deveria decorrer ao longo do ano letivo, de forma a que os alunos pudessem consolidar as aprendizagens realizadas.

4.3. Perceção dos docentes acerca do impacto que o projeto teve no seu percurso formativo

A relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem esteve na origem da formulação deste projeto, o qual se assume aqui apenas como um exemplo e uma possibilidade. Na verdade, não se trata de propor o “modelo”, mas antes de um ponto de partida que poderá, com os contributos que possam vir a surgir, constituir-se como uma ferramenta fundamental na ação didática. Aliás, a natureza descritiva e operacional que o caracteriza poderá também permitir que, através dele, se torne mais simplificada a definição de alguns critérios de progressão das competências de escrita dos alunos. É nesta perspetiva que, enquanto professoras, sentimos a necessidade de, em diferentes momentos do percurso, refletir sobre a prática e sistematizar os diferentes dados recolhidos, quer perspetivando uma melhoria constante dos materiais disponíveis para a regulação do processo de escrita, quer com o objetivo de projetar as alterações a realizar no ano letivo seguinte.

Ao estabelecerem-se as características e propriedades do género e do texto a produzir, puderam ser tomadas decisões (opções) de acordo com as características dos alunos, possibilitando-lhes a tomada de consciência da necessidade de refletirem sobre a sua escrita e sobre o processo que desenvolveram, identificando problemas e dificuldades, mas também conquistas e sucessos. Procura-se, em última instância, que enquanto (futuros) professores os formandos venham a mobilizar, numa lógica de isomorfismo pedagógico, metodologias ativas na sua prática profissional.

Numa outra perspetiva, o percurso permitiu desenvolver um trabalho colaborativo com os diferentes docentes que lecionam a UC, quer na definição de linhas de atuação, quer na experimentação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem de géneros textuais no ensino superior. Por outro lado, dado que estão envolvidos docentes com formação específica em diversas áreas (linguística, didática do português e educação), a ação didática tem sido enriquecida pelo cruzamento de olhares, instrumentos e saberes de diferentes domínios.

Uma outra dimensão relevante tem sido a aquisição e atualização do *saber* e do *saber fazer* na área do ensino da escrita, possibilitando, em diferentes momentos do processo, um vaivém entre teoria e prática.

Por fim, numa fase em que já se encontra produzido e estabilizado um conjunto significativo de materiais de apoio à lecionação da UC, uma das dimensões que parece ser mais problemática para os docentes está relacionada com sobrecarga de trabalho (número elevado de alunos por turma e dificuldade em ver muitos textos e dar *feedback* individualizado).

Referências

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4.^a ed.). Paris: Nathan.
- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 25-60.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596.
- Araújo, D. L. (2013). O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, 3(1), 322-334.
- Baltar, M. A. R., Cerutti-Rizzatti, M. E., & Zandomenedo, D. (2011). *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV / CCE / UFS.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Cahvkin, T., Fouquette, D., & Garuffis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. USA: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2006). *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado, Trans. 2.^a edição ed.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2003). Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista Estudos da Linguagem*, Volume 11, 49-69.
- Cabral, A. P. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no Ensino Superior e sucesso acadêmico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cardoso, A., Magro, C., Braz, J., & Nunes, T. (2014). CUTe: Corpus of Portuguese undergraduates' texts - Um recurso para a investigação em escrita acadêmica em português. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira, & J. Veloso (Orgs.), *XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística — Textos selecionados* (pp. 205-227). Porto: Associação Portuguesa de Linguística.

- Cardoso, A., Hortas, M. J., Silva, E., & Tempera, T. (2012). Competências em língua portuguesa à saída da licenciatura: O caso da licenciatura em Educação Básica da ESELx. In C. Gonçalves & C. Tomás (Orgs.), *Atas do V Encontro do CIED — Escola e Comunidade* (pp. 447-459). Lisboa: CIED / ESELx.
- Cardoso, A., Sebastião, I., & Teixeira, C. (2018). O resumo de artigo científico: Exemplo de um percurso didático em escrita académica. In P. Osório, E. Leurquin, & M. C. Coelho (Org.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 126-147). Rio de Janeiro: Editora Dialogarts.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. R. (2005). Escrever para aprender: Escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia 8* (pp. 1877-1885). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre? Ecrire pour comprendre. *Aster*, 33, 17-47.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Ensinar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa. *Signos*, 50(95), 337-360.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do Português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, 2(2), 9-15.
- Dell'Isola, R. L. P. (2015). A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: Um caso de hibridismo. In A. P. Dionísio & L. P. Cavalcanti (Orgs.), *Gêneros na linguística & na literatura: Charles Bazerman, 10 de incentivo à pesquisa no Brasil* (pp. 177-201). Recife: Editora Universitária UFPE / Pipa Comunicação.
- Dolz, J. (2003). Ecrire pour apprendre, une stratégie pour comprendre. *Resónances*, 8, 8-9.

- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, (Vol. I-III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, 28.2, 122-128.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Gallego, L. V., Alvarez, M. A., & Eulate, C. A. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Paper presented at the I International Conference - Keys to student involvement in the university, Girona.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, R. (1999). Grammar teaching is dead – NOT!. In R. Wheeler (Ed.), *Language alive in the classroom* (pp. 101-112). Westport: Greenwood.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18, 379-390.
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive process in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- Knigh, L. J., & McKelvie, S. J. (1986). Effects of attendance, note-taking and review on memory for lecture: Encoding versus

- external storage function of notes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 52-61.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Eds.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 237-259). São Paulo: Parábola.
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Motta-Roth, D., & Hendges, G. R. (2010). *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in school and corporations* (2.^a edition ed.). New York: Routledge.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (2002). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, L. Á. (2000a). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. Á. (2000b). Sequência didáctica. In A. Oliveira, E. Lamas, A. Botelho, & M. Branco (Eds.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2003). Para uma didáctica da escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109-116). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pietro, J.-F. D., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didatique du débat: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39, 100-129.
- Pietro, J.-F. D., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, M. O. (2018). Modelo didático do género exposição escrita: Identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem. *D.E.L.T.A.*, 34(4), 1213-1241.
- Rodrigues, L. C. S. (2009). *Dificuldades de síntese na escrita de alunos do Ensino Superior Politécnico. Práticas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: Percursos didácticos* (pp. 33-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Stahl, N. A., King, J. R., & Henk, W. A. (1991). Enhancing students' note-taking through training and evaluation. *Journal of Reading*, 34(8), 614-622.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 7-22). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

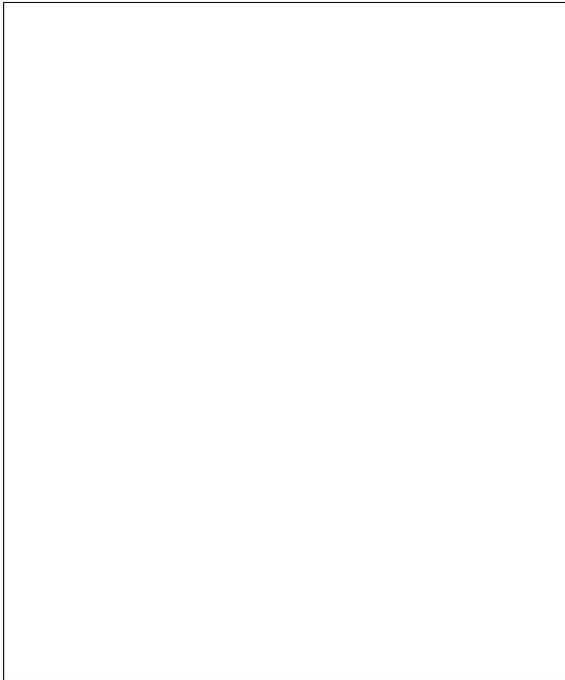
van Dijk, T. (1977). *Text and context. Exploration in the semantics and pragmatics of discours*. London: Longman.

☐



...

2.2. Através de um organizador gráfico, represente a articulação entre as ideias-chave que apresentou em 2.1.



☐

21

Apêndice 2

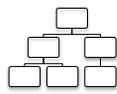
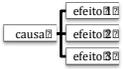
ESCRITA ACADÉMICA EM PORTUGUÊS

Curso: Educação Básica

Coordenação: Adriana Cardoso

□

Estruturas e organizadores gráficos¹

Estrutura	Caracterização	Léxico, expressões, estruturadores de informação e conectores	Organizadores gráficos
Descrição-definição-classificação	O autor descreve um tópico através da apresentação das suas características, propriedades, partes e atributos, apresentando exemplos.	caracteriza-se por apresenta como características principais O autor apresenta uma definição deste conceito, recorrendo a A título de exemplo, Para ilustrar esta propriedade, Por exemplo.	 
Seqüência (enumeração)	O autor apresenta uma lista com uma ordenação numérica ou cronológica.	primeiro segundo de seguida posteriormente em primeiro lugar por fim	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 
Comparação-contraste	A introdução de informação no texto realiza-se através da apresentação das semelhanças e/ou diferenças que existem entre conceitos, teorias, entidades, objetos, eventos.	em contraste com ao contrário de por um lado ... por outro lado contrariamente a assim como tal como do mesmo modo nem ... nem	 
Causa e efeito	O autor apresenta ideias, eventos ou factos como causa e relaciona-os com os respetivos efeitos.	tal X leva a que X tem como efeito como resultado, consequentemente porque devido a como tal desta forma	 
Problema-solução	O autor apresenta um problema e propõe uma ou mais soluções para o resolver.		

□

□

¹Documento elaborado por Adriana Cardoso e Mariana Pinto, a partir de Angulo (1996); Boscolo et al., (2011); Dymock, (2005); Dymock & Nicholson, (2010). Escola Superior de Educação de Lisboa, 2016-17.

□

□

Apêndice 3

ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS

Curso: Educação Básica
 Coordenação: Adriana Cardoso

Nome: _____ N.º _____ Turma _____
 Ph. _____

Guião: organização da informação retirada de várias fontes¹

1. Preencha a Tabela 1, indicando os temas relevantes para a sua pesquisa (1.ª coluna) e a informação relevante a extrair de cada uma das fontes consultadas (2.ª a 4.ª colunas).²

Tabela 1.
Análise comparativa dos textos-fonte

Temas	Texto 1 apelido(s)/ano:	Texto 2 apelido(s)/ano:	Texto 3 apelido(s)/ano:

...

¹ Documento realizado por Adriana Cardoso e Mariana Pinto. Escola Superior de Educação, 2016-17.

² Esta informação deve ser apresentada sob a forma de tópicos/subtópicos (e não citações).^[1]

***Práticas Textuais 17|18: Um exemplo de apropriação de géneros textuais no Ensino Superior*¹**

Noémia Jorge^{a,b}, Antónia Coutinho^{b,c}, Marta Fidalgo^{b,d}, Rute Rosa^{b,d}

^a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

^b Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

^c Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade NOVA de Lisboa

^d Fundação para a Ciência e a Tecnologia

1. Introdução

O presente artigo tem como foco a apresentação de *Práticas Textuais 17|18* – um projeto de apropriação do género textual *artigo científico* por estudantes do Ensino Superior, no ano letivo de 2017/2018, no âmbito da unidade curricular *Práticas Textuais*, que integra a estrutura curricular da licenciatura em Ciências da Linguagem na NOVA FCSH (Departamento de Linguística).

Enquadrado teórica e metodologicamente pela perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), formulado por Jean-Paul Bronckart (1997), o projeto em causa assumiu como centrais a “condição irreduzivelmente semiótica (linguística) do saber” (Coutinho, 2003, p. 26) e a preponderância dos géneros textuais (aqui encarados como pré-construídos históricos, criados pelas gerações precedentes e interiorizados a partir da experiência textual dos falantes) enquanto reguladores das práticas comunicativas.

Correio eletrónico: njorge@fcsch.unl.pt, acoutinho@fcsch.unl.pt, mfidalgo@fcsch.unl.pt, ruterosa@fcsch.unl.pt

Assim, na sequência de outros trabalhos enquadrados pela postura teórica e epistemológica do ISD (por exemplo, Pereira, 2000; Cristóvão & Nascimento, 2004; Machado & *et al.*, 2009; Coutinho, 2013), o projeto *Práticas Textuais 17|18* partiu do princípio de que a apropriação da linguagem acadêmica se faz por via da apropriação formal dos gêneros textuais que circulam no âmbito da atividade acadêmica – desde a *nota biográfica* (acadêmica) ao *artigo científico*, passando pela *recensão crítica* ou pela *síntese* (de artigos ou perspectivas teóricas) – e que essa apropriação passa pela *praxis* (mais do que pela explicitação de metalinguagem). O projeto visou dois objetivos complementares: 1) por um lado, implementar, no âmbito da unidade curricular *Práticas Textuais*, um percurso de apropriação formal do gênero *artigo científico*, teórica e metodologicamente enquadrado pelo ISD; 2) por outro lado, contribuir para a reflexão sobre o ISD, encarado como uma ciência de intervenção, com capacidade de operacionalização prática.

Inspirado nos dispositivos didáticos *sequência didática* e *modelo didático de gênero* (Dolz & Schneuwly, 2004), e tendo em conta o contexto específico do Ensino Superior, o percurso didático implementado envolveu um *projeto de comunicação* autêntico – a publicação de artigos científicos produzidos pelos estudantes, depois de terem sido abordados, em trabalho predominantemente oficial, as dimensões ensináveis do gênero *artigo científico*.

Com o intuito de descrever o trabalho realizado, o presente artigo apresenta uma dimensão teórico-prática. Depois de, numa secção de carácter introdutório, se explicitar o enquadramento teórico, epistemológico e metodológico que sustentou o projeto, apresenta-se o projeto em si, que se desdobrou em duas etapas – uma primeira, ocorrida no âmbito da unidade curricular *Práticas Textuais*, e uma segunda, referente à edição da publicação (fora do contexto letivo da unidade curricular); nas considerações finais evidenciam-se, com base no projeto desenvolvido, alguns dos traços da operacionalidade do ISD.

2. Enquadramento teórico

2.1. *ISD, dimensão semiótica do saber e géneros de texto*

O trabalho que agora apresentamos segue o posicionamento epistemológico do ISD. Não ambicionando, neste artigo, explorar a especificidade deste posicionamento,² focaremos apenas dois dos aspetos que nos parecem cruciais no âmbito deste trabalho: a dimensão semiótica do saber e o papel dos géneros de texto.

O ISD define-se, sobretudo, por uma abordagem logocêntrica, “centrada no papel fundamental da linguagem na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida” (Coutinho, 2013, p. 19). Esta perspetiva decorre do pressuposto epistemológico do ISD que, na continuidade de autores como Vygotsky (2007) e Saussure (2002), estabelece a indissociabilidade entre pensamento e linguagem: o pensamento só existe na medida em que é comunicável – quer dizer, na medida em que é semiotizado. Nesta abordagem, os textos – unidades comunicativas globais, orais ou escritas, realizados em línguas naturais – assumem um papel central, enquanto meio de construção e transmissão do saber. Ao produzi-los, os utentes da língua seguem determinado modelo, a nível estrutural e linguístico – o género de texto –, recorrendo à sua memória textual, interiorizada a partir da experiência textual e comunicativa. Nesse sentido, Coutinho (2014) refere que “A maior ou menor familiaridade com um determinado género – isto é, com as regularidades situacionais, funcionais e organizacionais que lhe estão associadas – funcionará como fator facilitador, tanto na perspetiva da produção como na da interpretação.”

A apropriação de determinado género de texto faz-se de duas maneiras: informalmente, através das práticas de comunicação quotidianas, e formalmente, por meio da escola. Com vista à apropriação dos géneros de texto em contexto de aprendizagem formal, foram criados no plano de trabalhos do ISD dois dispositivos didáticos: o modelo didático de género e a sequência didática. O primeiro corresponde a um “objecto descritivo e operacional” (De Pietro, Erard

& Kanemam-Pougatch, 1996/1997), que consiste na sistematização das dimensões ensináveis de determinado género textual, tendo em conta a compreensão do seu funcionamento social. A segunda corresponde ao conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um género textual, oral ou escrito, com vista ao seu reconhecimento e domínio.³

Com base em estudos anteriores (nomeadamente Miranda, 2010; Jorge, 2014; Coutinho, Tanto & Luís, 2015), Coutinho, Jorge e Gonçalves (2019) defendem que o processo de apropriação de géneros de texto implica um trabalho a dois níveis: por um lado, a observação de textos (exemplares concretos do(s) género(s) em foco), em articulação com a descrição de características dos textos observados; por outro, o (re)conhecimento tão explícito quanto possível do género a ser trabalhado na escrita, a funcionar como modelo (mais ou menos interiorizado). Trata-se, portanto, de um processo que envolve quer a interpretação e a produção de textos, quer a reflexão metalinguística (conhecimento explícito dos textos e da língua).

A apropriação de géneros textuais no Ensino Superior passará, necessariamente, pelo domínio progressivo dos géneros académicos – isto é, os géneros produzidos no âmbito da atividade (social e de linguagem) dita “académica”. Tal apropriação implicará o contacto com textos empíricos pertencentes a géneros textuais diversos, produzidos no âmbito de atividades sociais distintas, a fim de se determinarem as especificidades do uso “académico” da língua. Em termos metodológicos, seguimos a perspetiva de Coutinho, Jorge e Gonçalves (2019), defendendo uma abordagem descendente (das atividades sociais aos produtos históricos que são os géneros de texto e os textos, enquanto unidades comunicativas globais, e destes aos recursos gramaticais nelas mobilizados) e aceitando o movimento dialético de vaivém que lhe é inerente (Bronckart, 1997, 2008; Bulea, 2010); defendemos ainda a necessidade de uma reflexão metagenológica, que passa, necessariamente, pelo conhecimento explícito dos textos e da língua.

Privilegiando esta abordagem, apresenta-se, no próximo ponto, uma reflexão sobre o gênero *artigo científico*, destacando-se, por um lado, o seu funcionamento social e contextual e, por outro, algumas das suas características organizacionais e discursivas.

2.2. O gênero *artigo científico*

Os gêneros acadêmicos, nos quais se inclui o *artigo científico*, têm vindo a ser trabalhados a partir de diferentes perspetivas e quadros teóricos, destacando-se, por um lado, as propostas que focam os *gêneros incluídos* (Rastier, 2001), como, por exemplo, o *resumo / abstract* e as *introduções* de dissertações e de artigos científicos (Bathia, 1997; Bunton, 2002; Kawase, 2015; Silva & Santos, 2015), e, por outro, os trabalhos que incidem sobre *gêneros rapsódicos* (Rastier, 2001), como a *dissertação* e o *artigo científico* (Santos & Silva, 2016) ou o *resumo de comunicação* (Miranda, 2014). No que diz respeito ao *artigo científico*, são especialmente relevantes os contributos de Swales (1990, 2004), na área do Inglês para Fins Acadêmicos.

Considerando pressupostos teóricos e epistemológicos do ISD, o *artigo científico* é um gênero associado à atividade académica, no âmbito da investigação, dependendo, por isso, da atividade científica de diferentes áreas. Além disso, a produção de artigos científicos também é influenciada pelas diretrizes da atividade editorial, que, por sua vez, é regulada, numa relação de condicionamento mútuo, pela atividade de investigação e, mais especificamente, pela área científica com que se articula.

No que concerne ao contexto de produção dos textos, o *artigo científico* está associado a parâmetros contextuais sociossubjetivos relativamente estáveis.

Parâmetros sociosubjetivos	Papel social do(s) enunciador(es)	Investigador(es)
	Papel social do(s) destinatário(s)	Investigadores / comunidade científica
	Lugar social	Instituição académico-científica
	Objetivo(s) da interação	Apresentar um processo de investigação e/ou resultados de uma pesquisa ou reflexão sobre um tema relevante para a área científica
Quadro social de circulação		Revistas científicas

Quadro 1 – Parâmetros contextuais sociosubjetivos (Rosa, 2015, 2018)

Como se apresenta no Quadro 1, o género é mobilizado no quadro social de uma instituição académico-científica, na qual o enunciador assume e legitima o seu papel social de investigador, produzindo um texto destinado à comunidade científica, através das revistas das respetivas áreas. Relativamente à organização dos conteúdos no *artigo científico*, esta é determinada, em grande medida, pelas especificidades das áreas científicas, nomeadamente no que respeita à natureza dos processos de investigação privilegiados, observando-se que os conteúdos são sequencialmente organizados quando é tematizado um processo de investigação e organizados de forma mais hierarquizada quando é tematizado um tema objeto de reflexão. Porém, o *artigo científico* apresenta uma estrutura relativamente fixa, designadamente no que se refere à presença de secções peritextuais que explicitam a autoria dos textos e que indiciam os conteúdos tematizados (resumo, sumário, palavras-chave), bem como relativamente à organização sequencial e/ou hierárquica dos conteúdos em secções graficamente delimitadas. Quanto à organização discursiva, esta é determinada pelas práticas específicas dos domínios científicos e pelo estilo individual, observando-se várias possibilidades de implicação

(marcas do enunciador), sendo estas mais recorrentes nas secções iniciais e finais do corpo do texto (introdução e conclusão).

Na nossa perspetiva, a apropriação destas (e de outras) características do género contribui para a integração dos estudantes nas práticas comunicativas em uso na esfera académica, desenvolvendo nos estudantes as competências necessárias para a apropriação de outros géneros textuais académicos, mais ou menos próximos, como, por exemplo, a *dissertação*.

3. O projeto Práticas Textuais 17|18

Apresentamos neste ponto o projeto *Práticas Textuais 17|18*. Trata-se de um exemplo de apropriação de géneros textuais no Ensino Superior norteado pelos princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos acabados de apresentar.

O projeto foi desenvolvido no ano letivo de 2017/2018, no contexto de uma unidade curricular com o mesmo nome, obrigatória na estrutura curricular da licenciatura em Ciências da Linguagem, oferecida pelo Departamento de Linguística, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH). Sintetizam-se, no Quadro 2, as características específicas desta unidade curricular consideradas mais relevantes no âmbito do projeto em causa.

Valerá a pena fazer uma breve referência ao público-alvo, pelas implicações didáticas que daí advêm. Tratava-se de uma turma heterogénea, constituída por estudantes de diferentes graus, cursos e nacionalidades, como já foi referido, detentores de diferentes experiências de apropriação de géneros académicos – facto que se refletiu quer em diferentes níveis de desempenho na produção de géneros, quer na forma como, na perspetiva dos estudantes, cada género era valorizado e regulado nas suas áreas específicas (Ciências da Linguagem, Estudos Portugueses, Ciência Política e Relações Internacio-

nais, Ciências Musicais). A título de exemplo, refira-se que o género textual mais valorizado por estudantes de Ciências de Linguagem era o *artigo científico*, ao passo que, em outras áreas, era preferido o *ensaio*. Tal divergência repercutiu-se em todo o trabalho planificado e desenvolvido.

UC	Contexto	Integra plano curricular da licenciatura em Ciências da Linguagem (figura no 1.º ano, no percurso recomendado para o curso referido) Opção para outros cursos
	Objetivo	Exercitar a especificidade das tarefas de leitura e de produção de textos, em contexto académico e científico, com vista a desempenhos eficazes
Funcionamento em 2017/2018		
Docentes		Maria Antónia Coutinho e Noémia Jorge
Outras participações por convite		Marta Fidalgo (tradutora, revisora e investigadora), Rute Rosa (revisora e investigadora), Cátia Carvalho (Divisão de Bibliotecas e Documentação da NOVA FCSH)
Público-alvo		27 estudantes, de diferentes graus (licenciatura, mestrado), cursos (Ciências da Linguagem, Estudos Portugueses, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências Musicais) e nacionalidades (Portugal, Brasil, Alemanha)

**Quadro 2 – Características da unidade curricular
Práticas Textuais (NOVA FCSH)**

3.1. As aulas de *Práticas Textuais*: apropriação do(s) género(s) de referência

Com base quer nos pressupostos epistemológicos e metodológicos do ISD, quer nas características do género *artigo científico*, quer ainda no contexto de aplicação (especificidade da unidade curricular e do público-alvo), foi concebido um modelo didático de género *artigo científico*. Como se observa no Quadro 3, este tem como base as características estruturais e enunciativas do género de referência (cf. ponto 2.2.) e assentou na articulação entre duas dimensões complementares: a organização dos conteúdos e a organização discursiva.

Organização dos conteúdos	Estruturas convencionais (plano relativamente fixo, com duas possibilidades): <ul style="list-style-type: none"> • Processo de investigação (enquadramento, metodologia, análise de dados, conclusões) -> organização sequencial dos conteúdos, de acordo com as etapas do processo de investigação • Tematização de um tema objeto de reflexão / ensaio -> organização hierarquizada dos conteúdos, de acordo com os temas selecionados 	Determinada pelas práticas específicas dos domínios científicos
Organização discursiva	Várias possibilidades de implicação no discurso (marcas do enunciador) Introdução e conclusão: maior possibilidade de implicação	Determinada pelas práticas específicas dos domínios científicos e pelo estilo individual

Quadro 3 – Síntese do modelo didático do género artigo científico aplicado à unidade curricular Práticas Textuais (NOVA FCSH, 2017/2018)

Inspirada na noção de *sequência didática* apresentada no ponto 1 deste trabalho, a apropriação do género foi feita através de atividades de observação de textos empíricos (com vista à deteção de regularidades), seguindo-se uma etapa de produção textual orientada e individualizada, que englobou também a reflexão metagenológica e metalinguística. No quadro seguinte, apresenta-se uma seleção das atividades realizadas.

Valerá a pena sublinhar – mesmo correndo o risco de repetição – que os módulos foram trabalhados de acordo com uma abordagem descendente (das atividades para os textos e da estrutura global para os recursos da língua efetivamente mobilizados nos textos), sobreposta a um movimento dialético de vaivém, articulando compreensão, produção e reflexão metalinguística e metagenológica. Nesse sentido, os módulos não podem ser encarados como estanques e compartimentados.

Sequência didática	Atividade	Objetivo
Situação inicial	Apresentação do projeto a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os estudantes para a produção de um artigo científico publicável • Planificar e “dar sentido” ao trabalho a desenvolver ao longo da UC
	Constituição de <i>corpus</i> de artigos científicos e de ensaios	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer textos pertencentes ao género <i>artigo científico</i>, em diversos suportes (com destaque para a revista, impressa e em linha) • Criar um <i>corpus</i> de textos a utilizar durante as aulas
Módulos	Triagem de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar e classificar textos, pertencentes a diferentes géneros textuais, produzidos em atividades distintas (ex.: académica, jornalística, quotidiana, literária)
	Análise de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de diferentes usos da língua (ex.: académico / quotidiano / jornalístico) • Explicitar as marcas estruturais e linguísticas (ao nível da implicação do enunciador) de diferentes géneros textuais académicos, em função do contexto de produção (<i>nota biográfica, recensão, bibliografia comentada, artigo científico, ensaio</i>) • Reconhecer e explicitar mecanismos de citação, paráfrase e síntese
	Pesquisa de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a fazer pesquisa em repositórios científicos (ex.: RUN, RCAAP)
	Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer citações, paráfrases, convenções de referenciação bibliográfica adequadas ao género <i>artigo científico</i> • Sintetizar textos, com vista à explicitação do estado da arte (em <i>artigo científico</i>)
	Revisão de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar eficientemente instrumentos de normalização linguística e fontes de pesquisa • Formatar e rever texto, otimizando as funcionalidades dos processadores de texto
Produção final	Produção faseada de artigo científico ou ensaio	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um artigo científico ou um ensaio, de forma faseada (introdução, enquadramento, apresentação e análise de dados, conclusão, <i>abstract</i>, título), com vista à posterior publicação, de acordo com um guia de estilo negociado em aula

Quadro 4 – Síntese da sequência didática aplicada à unidade curricular *Práticas Textuais* (NOVA FCSH, 2017/2018)

Cumpramos ainda destacar neste ponto um último aspeto, que se relaciona com a dimensão social do género. Embora o modelo didático e a sequência didática tenham privilegiado as dimensões ensináveis do género, assumiu-se como foco de trabalho o género de referência, analisando-se textos autênticos, recentemente publicados em contexto nacional e internacional. Por outro lado, valorizou-se o papel do especialista, na medida em que os estudantes tiveram a oportunidade de contactar com profissionais associados à esfera académica (cf. Quadro 2), adquirindo conhecimentos sobre as áreas da investigação (neste caso, em géneros textuais académicos), tradução e revisão (instrumentos de normalização, fontes de pesquisa), e documentação (instrumentos e técnicas de pesquisa em repositórios universitários). O trabalho com textos autênticos e o contacto com profissionais teve em vista a preparação da etapa seguinte, em que os agentes deixariam de estar no papel social de estudantes e passariam a desempenhar o papel de investigadores / autores, assumindo-se como protagonistas de um projeto de comunicação autêntico.

3.2. A fase de edição – construção de um projeto de comunicação autêntico

O cruzamento das várias dimensões acima mencionadas refletiu-se igualmente no processo que culminou na publicação em linha de *Práticas Textuais 17|18*, processo esse que se desenvolveu ao longo de diversas etapas, conforme sintetizado na Figura 1 que a seguir se apresenta.

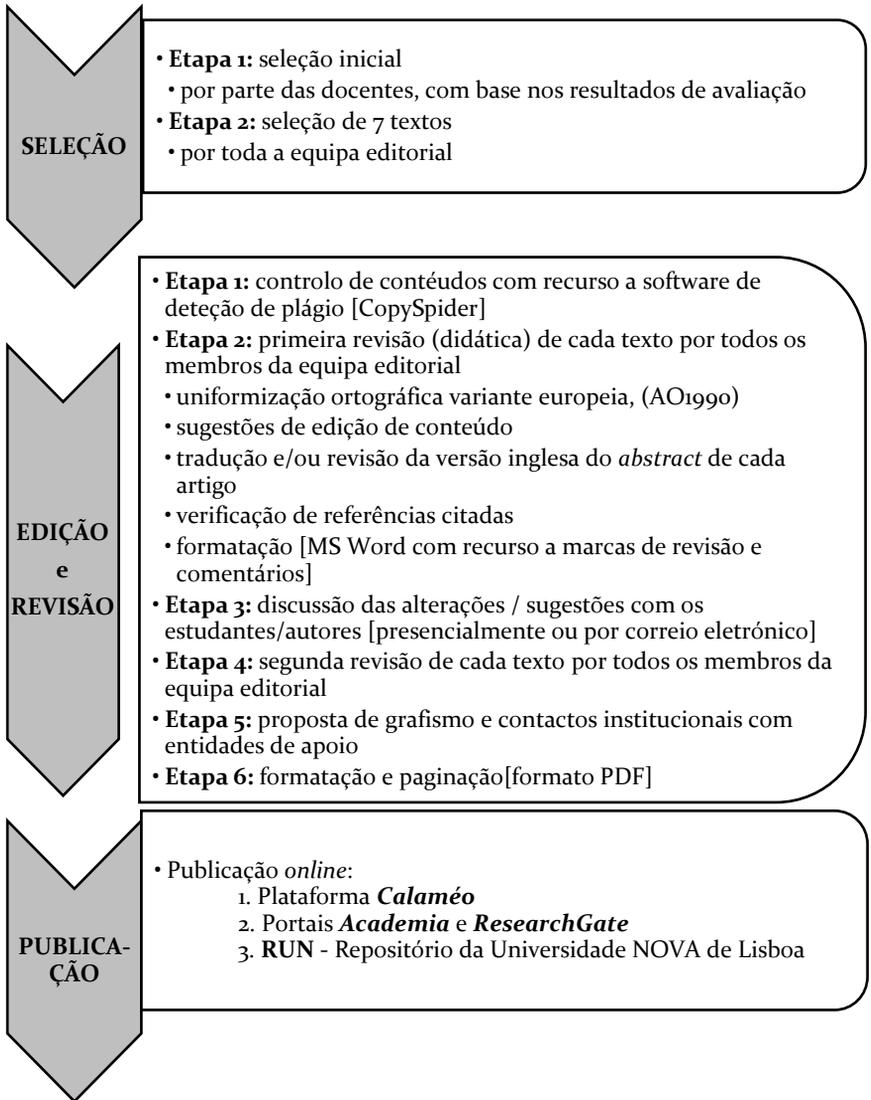


Figura 1 – Síntese das várias etapas conducentes à publicação de *Práticas Textuais 17|18*

Uma vez concluída a produção dos textos por parte dos estudantes, as docentes responsáveis pela unidade curricular selecionaram os trabalhos que consideraram reunir as condições necessárias para passar por um processo de edição e revisão, com o objetivo da sua posterior publicação. Tendo sempre em vista a implementação de um projeto de comunicação autêntico, os estudantes foram informados dos procedimentos subjacentes à avaliação por pares, bem como dos critérios adotados pela equipa editorial, que, por sua vez, os apoiou – presencialmente e por correio eletrónico – ao longo das várias etapas de um percurso que visou dar continuidade à apropriação do género *artigo científico* mediante uma prática textual orientada. Os estudantes tiveram, assim, a oportunidade de conhecer as diversas fases inerentes ao processo de publicação dos respetivos textos, que incluiu a necessidade de reformulação e revisão dos mesmos (designadamente a revisão linguística, a revisão de conteúdo e a revisão gráfica, de acordo com as diretrizes descritas no guia de estilo adotado). A inclusão desta etapa permitiu uma visão alargada do processo de escrita, a ser entendido, necessariamente, como reescrita – evidenciando-se assim a dimensão sociointeracionista de que também se reveste o trabalho de revisão de textos (Fidalgo, 2014).

É de salientar que as alterações e sugestões de melhoramento propostas pela equipa editorial foram sempre introduzidas mediante o recurso a marcas explícitas de revisão e comentários, respetivamente. Neste sentido, cada etapa de revisão procurou ter uma vertente didática, para que os estudantes pudessem, mais uma vez, refletir sobre os textos produzidos, tomando consciência da estrutura e do funcionamento social do género em causa.

Considerações finais

Poder-se-ia começar por dizer que o simples facto de se ter cumprido o objetivo inicialmente definido e se ter efetivamente chegado à

publicação corresponde a um balanço positivo da experiência. Convirá, no entanto, sublinhar que esse facto permite ratificar os objetivos estabelecidos para o funcionamento da unidade curricular. Assim, na sequência das duas etapas do trabalho (apresentadas em 3.1 e 3.2), reitera-se a convicção de que a apropriação formal dos géneros académicos passa pelo contacto direto com exemplares desses mesmos géneros, envolvendo simultaneamente práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua em funcionamento, e de que a apropriação formal de géneros da atividade académica é uma via produtiva para o desenvolvimento de desempenhos mais eficazes, em contexto académico. Em última análise, o que fica em jogo no trabalho formativo que aqui se apresentou é a possibilidade de desenvolver, de forma integrada, a articulação entre o que é herança social, histórica e culturalmente estabelecida (neste caso, os géneros de texto) e a experiência de cada pessoa, na tarefa de (re)construir o seu próprio pensamento e/ou texto. Poderíamos concluir estas considerações finais regressando à “Nota de Abertura” da publicação *Práticas Textuais 17|18*, que, desde logo, salientava um dos aspetos mais relevantes da experiência que então chegava ao seu termo: “O que está em causa é a apropriação de modelos e a experiência concreta de os pôr em prática. Porque nenhum saber declarativo (sobre escrita) se substitui à experiência pessoal de escrita. E nenhum saber anteriormente formulado se substitui ao trabalho de (re)formulação – de textualização – de quem dele se apropria.” (Jorge, Coutinho, Fidalgo & Rosa, 2018, p. 6).

Uma vez que se assumiu, ao longo deste trabalho, o enquadramento teórico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, justifica-se ainda uma palavra relacionada com a componente epistemológica que o sustenta e que, em última análise, sustentou as opções pedagógicas e didáticas do projeto apresentado. Assumindo, então, que a linguagem “é o instrumento fundamental da gnoseologia e da praxiologia especificamente humanas” (Bronckart, 2007, p. 19), o projeto agora apresentado perspectiva-se também como um contributo no

âmbito do ISD, no sentido de continuar a pensar e a dar forma a situações concretas através das quais as pessoas envolvidas possam desenvolver – em interação – essas mesmas capacidades. Por outras palavras: este é um pequeno passo na lógica de uma ciência do humano (Bronckart, 2004) – sustentada pela reflexão epistemológica e apostada na capacidade de intervenção, isto é, de produzir conhecimento útil ou suscetível de operacionalização prática.

Por isso, este trabalho não termina aqui. Termina algures à frente – com outras aulas, novos desafios, muitas interpelações.

Notas

1. O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, como parte do projeto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa – UID/LIN/03213/2013 e das bolsas de investigação de Marta Fidalgo, PD/BD/105764/2014, e de Rute Rosa, PD/BD/113974/2015, ambas ao abrigo do Programa de Doutoramento FCT “KRUse – Knowledge, Representation & Use”.
2. Sobre a especificidade do posicionamento ideológico do ISD leia-se, por exemplo, Bronckart (1997, 2008).
3. A sequência didática é constituída por quatro fases: apresentação inicial da situação de comunicação (em que se formula a tarefa a realizar ou o projeto de comunicação a levar a cabo pelos estudantes), a produção inicial (em que os estudantes escrevem, pela primeira vez, um exemplar do género a trabalhar – sendo a produção objeto de avaliação diagnóstica e formativa), módulos (em que são trabalhadas as dificuldades dos estudantes e as especificidades do género) e a produção final (em que os estudantes produzem um exemplar do género, evidenciando as suas aprendizagens). A este respeito, consultem-se os trabalhos pioneiros de Dolz e Schneuwly (2004) e, no caso português, de Luísa Álvares Pereira (2000).
4. Sobre as relações entre géneros rapsódicos (autónomos), incluídos (dependentes) e géneros que admitem duas formas de existência, ver Rastier (2001, pp. 266-267).

Referências

- Bhatia, V. K. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*, 16(3), 181-195.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme sociodiscursif. *Calidoscópio*, 2(2), 113-124. Consultado a 14.02.2019, em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6460>
- Bronckart, J.-P. (2007). A atividade de linguagem frente à LINGUA: Homenagem a Ferdinand de Saussure. In A.-M. de Mattos Guimarães, A.R. Machado & A. Coutinho (Orgs.), *O interaccionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 19-42). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: Notes pour une “reconfiguration” de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138. doi: 10.4000/pratiques.1154.
- Bulea, E. (2010). La langue au service du texte? *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 5, 55-76.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in PhD thesis introductions. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 57-75). London: Pearson Education Ltd.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG / FCT.
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a Escrita – O Ensino de Diferentes Géneros de Textos* (pp. 17-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. A. (2014). *Géneros de texto – Noção teórica e ferramenta didática*. Consultado a 14.02.2019, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf

- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2015). Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 58, 17-26.
- Coutinho, M. A., Tanto, C., & Luís, R. (2015). O conhecimento explícito dos textos e da língua. In E. Leurquin, M. A. Coutinho & F. Miranda (Orgs.), *Formação docente. Textos, teorias e práticas* (pp. 133-164). Campinas: Mercado de Letras.
- Coutinho, M. A., Jorge, N., & Gonçalves, M. (2019). Ensino de gramática e ensino de texto: interpelações e cruzamentos. Comunicação apresentada na *III International Conference on Teaching Grammar (Congram19)*, Barcelona.
- Cristóvão, V., & Nascimento, E. L. (2004). *Gêneros textuais – Teoria e prática*. Londrina: Moriá.
- De Pietro, J.-F., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Fidalgo, M. (2014). *Guia para revisores de texto: uma proposta para o exercício de uma profissão pouco (re)conhecida* (Tese de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. Consultado a 14.02.2019, em <http://hdl.handle.net/10362/13518>
- Jorge, N. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática* (Tese de doutoramento). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. Consultado a 14.02.2019, em <http://hdl.handle.net/10362/12524>
- Jorge, N., Coutinho, M. A., Fidalgo, M., & Rosa, R. (Eds.). (2018). Nota de abertura. In *Práticas Textuais 17|18* [versão PDF]. Consultado a 14.02.2019, em <http://hdl.handle.net/10362/42697>
- Kawase, T. (2015). Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 114-124.

- Machado, A. R. & colaboradores (2009). *Linguagem e educação – o ensino e a aprendizagem de géneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras.
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo: Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG / FCT.
- Miranda, F. (2014). O “resumo de comunicação” como objeto de ensino. *Raído*, 8(16), 33-55. Consultado a 14.02.2019, em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3745/2014>
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Lisboa: ASA.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rosa, R. (2015). Proposta interacionista para a prática de revisão de texto: O padrão discursivo dos textos académicos (Tese de mestrado em Consultoria e Revisão Linguística). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. Consultado a 14.02.2019 em <http://hdl.handle.net/10362/15754>
- Rosa, R. (2018). The discursive pattern of academic texts. In Coutinho, M. A. et al. (Eds.), *Grammar and text: Selected papers from the 10th and 11th Fora for Linguistic Sharing* (pp. 42-57). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2016). Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 5, 171-193.
- Saussure, F. de (2002). *Ecrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo / abstract: O surgimento de um género híbrido nas atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Revista Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 10, 313-336.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem* (edição original, em russo, 1934). Lisboa: Relógio d’Água Editores.

O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no ensino superior¹

Adriana Cardoso^{a,b}, Isabel Sebastião^{c,d}, Carla Teixeira^e

^a Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

^b Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

^c Centro de Linguística da Universidade do Porto

^d Fundação para a Ciência e a Tecnologia

^e Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

1. Introdução

A escrita colaborativa é uma atividade social contextualizada que envolve a criação de um texto conjunto de dois ou mais coautores que compartilham decisões e responsabilidades em relação ao processo de escrita (Allen, Atkinson, Morgan, Moore & Snow, 1987; Corcelles & Castelló, 2015). Esta dinâmica permite que os participantes expressem a sua própria perspetiva em relação ao conteúdo a ser introduzido no texto e à melhor forma de o fazer, o que pressupõe uma discussão e reformulação de ideias numa base compartilhada, adaptada a cada situação específica de escrita (Corcelles & Castelló, 2015; Santana, 2007). Neste âmbito, tem sido particularmente destacada na literatura a relevância da interação entre pares para a construção de conhecimento,

Correio eletrónico: acardoso@eselx.ipl.pt, isabel.sebastiao@hotmail.com, carla.teixeira@fcsh.unl.pt

observada, por exemplo, na interação entre crianças (Allal, 2018; Santana, 2007; Mercer, 1996, 2004) ou adultos em tarefas de escrita colaborativa (Sturm, 2016).

Numa perspetiva social, este tipo de trabalho assenta na ação coletiva e favorece o compromisso por mútuo acordo (Schurmans, 2013), relevante para a estruturação de uma sociedade construtiva e de ambientes laborais produtivos. De um ponto de vista pedagógico, têm sido destacadas na literatura as potencialidades da interação entre alunos tanto no domínio cognitivo como no domínio atitudinal (Fontes & Freixo, 2004). Remetendo para as propostas de Vygotsky, diversos autores salientam a importância do diálogo para a construção de conhecimento: “educational success and failure may be explained by the quality of educational dialogue, rather than simply in terms of the capability of individual students or the skill of their teachers” (Mercer, 2004, p. 139).

Se nos estudos seminais sobre a aprendizagem cooperativa se considera que a área da intersubjetividade deve ser dinamizada por um adulto mais capacitado, que assume o papel de tutor e é responsável por promover o desenvolvimento do aluno, ampliando a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), em estudos posteriores, passa a assumir-se que o papel de mediador do conhecimento pode igualmente ser executado por alunos numa situação de interação.² Neste caso, o foco centra-se na própria interação e no facto de esta socialmente encorajar os alunos na consecução da tarefa.

Inscrevendo-se na linha dos estudos desenvolvidos sobre interação entre pares em tarefas de escrita colaborativa, o presente artigo tem como objetivos: (i) analisar a interação de uma díade durante a produção de um resumo de artigo científico na unidade curricular (UC) de *Escrita Académica em Português*, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica numa instituição de ensino superior portuguesa; (ii) articular a análise da interação da díade com o percurso didático implementado na UC e com o desempenho da díade numa tarefa de escrita de resumo de artigo científico.

2. Interação entre pares: dimensões da análise

No âmbito dos estudos centrados na análise da interação entre pares, são consideradas diferentes dimensões de análise, das quais destacamos os tipos de conversa (Mercer, 1996, 2004) e a dinâmica da diáde (ou do grupo) (Corcelles & Castelló, 2015).

2.1. Tipos de conversa

Ao basear-se numa perspetiva sociocultural do processo de ensino-aprendizagem, Mercer (1996, 2004) e restantes colaboradores (cf. Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001) desenvolvem vários estudos para analisar o papel da modalidade oral na construção do conhecimento. Partindo de estudos inspirados nos princípios vygotskianos sobre as vantagens da interação social em contexto educativo para o desenvolvimento dos alunos, Mercer e colaboradores observaram interações entre crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, organizadas em díades e tríades. Durante as interações, verifica-se que as crianças apresentam recorrentemente três tipos de conversa: disputativa, cumulativa e exploratória (cf. Quadro 1). Os investigadores concluem que estes três tipos de conversa correspondem, na verdade, a três modos sociais de pensar, que apresentam um valor educativo diferenciado. O professor em sala de aula deve estar consciente do valor dos diferentes tipos de conversa, de forma a orientar e apoiar o trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos.

Fala / conversa disputativa <i>Disputational talk</i>	Fala / conversa cumulativa <i>Cumulative talk</i>	Fala / conversa exploratória <i>Exploratory talk</i>
Desacordo. Pouca vontade de partilhar recursos, ser crítico ou fazer sugestões. Tomada de decisão individual na realização do trabalho. Participação ativa na discussão, mas pouco positiva para o desenvolvimento de um “conhecimento partilhado”.	Justaposição de ideias sem discussão. Participação positiva, mas acrítica do que disse o colega. Construção do “conhecimento partilhado” por justaposição (acumulação) de ideias.	Debate ou desacordo, mas com justificação e contraposição de ideias. Apresentação de sugestões para ultrapassar impasse. Construção crítica e construtiva do conhecimento. Participação ativa dos participantes e demanda de opinião.

Quadro 1 – Tipos de conversa
(a partir de Mercer (1996, 2004) e Fernández *et al.* (2001))

2.2. Dinâmica de grupo

Num estudo que investiga as práticas de pensamento filosófico envolvidas em atividades de escrita colaborativa no ensino secundário, Corcelles e Castelló (2015) consideram, entre outras dimensões, a análise da dinâmica de grupos. Neste contexto, as contribuições individuais para o trabalho de equipa são analisadas em função do número de turnos conversacionais (cf. secção 3). A duração temporal é utilizada como unidade de medida para a análise dos turnos de escrita.

Com base nestes indicadores, as interações de dois grupos são comparadas, procurando-se encontrar diferentes graus de implicação dos participantes no trabalho de equipa em curso.

Apesar de este ser apenas um estudo exploratório, fornece algumas pistas importantes para a análise das dinâmicas de grupos. Como referem as autoras: “evidence found can act as reasonable assumptions to design future studies, and the analysis of regularities and variability in different contexts can help us to advance in our knowledge of how collaborative writing works and how it impacts learning” (Corcelles & Castelló, 2015, p. 197).

3. Método

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da lecionação da UC de *Escrita Académica em Português*, que integra o plano de estudos da licenciatura em *Educação Básica* de uma instituição de ensino superior portuguesa. Esta UC é lecionada no 1.º ano do curso (1.º semestre) e tem uma carga horária de 54h. A UC desenvolve-se em torno de quatro conteúdos programáticos principais: literacia da informação; especificidades do discurso académico; géneros textuais da esfera académica; processos de gestão e monitorização da escrita ao nível da macro e da microestrutura. Estes conteúdos não são abordados de forma sequencial, prevendo-se antes uma linha de progressão em espiral (Chartrand, 2008) com integração gradual do saber relativo aos diferentes conteúdos programáticos.

O percurso didático desenvolvido nesta UC centra-se na exploração do género textual *artigo científico* (Bazerman, 2006; Dell’Isola, 2015), estruturando-se em seis módulos distintos (cf. Bronckart, 2003): (1) À descoberta do artigo científico; (2) Resumo e palavras-chave; (3) Enquadramento teórico; (4) Enquadramento metodológico; (5) Análise e discussão de dados; (6) Introdução e Conclusão.

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos durante a implementação do Módulo 2, dedicado ao resumo no artigo científico (Rastier, 2001). Este módulo prevê a realização de atividades de (i) desconstrução das características discursivas e linguísticas do resumo de artigo científico; (ii) planificação, textualização e melhoramento de resumos de artigo científico; (iii) avaliação do módulo. No âmbito das atividades referidas em (ii), os alunos realizaram uma atividade colaborativa de produção escrita de resumo de artigo científico. Na sessão anterior à da recolha de dados, foi entregue aos alunos um artigo científico (sem resumo e sem palavras-chave) para leitura autónoma. Na sessão em que se procedeu à recolha de dados, os alunos organizaram-se em díades e foi-lhes apresentada a tarefa de escrita, que consistia na produção orientada do resumo e das palavras-chave a integrar no

artigo científico lido em trabalho autónomo. A duração da tarefa foi de 1h15m. A interação entre pares foi gravada com o telemóvel de um dos elementos do par, tendo o ficheiro (mp3) com a gravação sido posteriormente partilhado com o professor via *Google Drive*.

Para o presente estudo exploratório, foi selecionada como amostra a interação de uma díade, que foi transcrita seguindo uma versão simplificada das normas adotadas no projeto *Cordial-SIN — Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe* (Magro, Org., 2007; cf. Anexo A).

A partir da transcrição, procedeu-se à análise de conteúdo, que permitiu a delimitação dos episódios em que se desenvolve a interação entre pares. Para o efeito, foi tomado como referência o *Plano de Texto do Resumo de Artigo Científico*, que é um documento-síntese produzido no contexto da UC (Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2018b, pp. 139-140).

Para a análise da dinâmica da díade (Corcelles & Castelló, 2015) e dos tipos de conversa (Mercer, 1996; Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001, *i.a.*), foi adotado como unidade mínima de análise o turno conversacional (Corcelles & Castelló, 2015), entendido enquanto “tomada de palavra”. A título de exemplo, considere-se que a sequência apresentada em (1) envolve quatro turnos de fala (turnos de 1 a 4).

(1)

1. A1. Será que é preciso dizer aquilo que vamos fazer?
2. A2. Não faço ideia. {pp} [AB|Nã-] Não sei.
3. A1. De qualquer das maneiras, vamos elaborar o resumo do artigo científico número seis.
4. A2. Seis.

Neste estudo, analisa-se, ainda, o resumo produzido pela díade. Os indicadores utilizados para esta análise são os que integram a *Grelha de Regulação da Escrita*, que os alunos utilizam como elemento auxiliar da tarefa de revisão / melhoramento do resumo produzido e que o

docente utiliza para dar o seu *feedback* relativo às produções dos alunos. Esta grelha é composta por seis parâmetros: plano do texto; coerência e intertextualidade;³ mecanismos enunciativos; coesão; microestrutura; extensão (cf. Anexo B).

4. Análise e discussão de dados

4.1. Conteúdo temático

A partir da análise de conteúdo da interação entre pares, observa-se que a ação da díade se organiza em torno de duas etapas sequenciais — planificação e textualização —, não existindo no final deste processo nenhum momento específico para uma leitura e revisão final do texto produzido.

Tomando como referência o *Plano de Texto do Resumo de Artigo Científico*, foram delimitados e categorizados 10 episódios nesta interação: 5 dedicados à planificação e 5 à textualização (cf. Quadro 2).

Episódios	Tema
1	Planificação (tema)
2	Planificação (objetivos)
3	Planificação (metodologia)
4	Planificação (resultados)
5	Planificação (palavras-chave)
6	Textualização (tema)
7	Textualização (objetivos)
8	Textualização (metodologia)
9	Textualização (resultados)
10	Textualização (palavras-chave)

Quadro 2 – Episódios da interação da díade

Considerando o número de turnos conversacionais, é interessante notar que se regista um número mais elevado de turnos durante a planificação do que durante a textualização (181 e 145 turnos, respetivamente).⁴ Esta tendência parece refletir as linhas orientadoras do

percurso didático implementado no módulo, uma vez que os percursos de escrita propostos envolvem sempre uma etapa prévia de planificação (Adam, 2001, p. 28; Miranda, 2010, p. 78), em que se privilegia a seleção da informação relevante a incluir no resumo.

Durante a planificação, é no episódio 4 (seleção de informação para a apresentação dos resultados) que se regista o número mais elevado de turnos conversacionais (cf. Gráfico 1).



Gráfico 1 – Distribuição do número absoluto de turnos conversacionais por episódio (plano do texto).

A incidência mais elevada de turnos conversacionais neste episódio é, de certa forma, inesperada, à luz de um comentário de um dos elementos da díade no episódio 1 (cf. 2):

(2)

12. A2. A [AB|meted-] A metodologia e os objetivos e os resultados é fácil de identificar, agora o tema é que está a ser mais complicado.

Porém, apesar de não ser qualificada como difícil, a tarefa de seleção da informação a apresentar nos resultados acaba por exigir uma maior implicação da díade, o que se deve, entre outros aspetos, ao facto de esta informação se encontrar dispersa em diferentes secções do corpo do texto do artigo científico (cf. (3)).

(3)

97. A2. {fp} Achas que o resultado é só isso?

98. A2. Penso que sim.

99. A1. Não pomos aqui nada de...

100. A2. Podemos também ver aqui nas considerações finais o que é que pode — podemos — acrescentar, mas os [AB|re-sul-] os resultados são estes.

Durante a textualização, é no episódio relativo à apresentação do tema do estudo que se regista o número mais elevado de turnos conversacionais (cf. Gráfico 2). Tal incidência parece dever-se, em parte, à emergência, durante este primeiro episódio de textualização, de alguns temas relativos ao contexto sociossubjetivo de produção, tais como o suporte de escrita, os papéis dos elementos da diáde e o instrumento de escrita (cf. (4)).



Gráfico 2 - Número absoluto de turnos conversacionais por episódio (textualização)

(4)

182. A2. {fp} Não é melhor fazermos o resumo numa folha à parte?
183. A1. Está aqui. Podemos fazer no meu caderno, agora. {fp} Queres escrever? Queres que eu escreva [AB]dit-? Queres que eu escreva?
184. A1. Eu posso escrever.
185. A2. Não me importo.
186. A1. Só se cometer algum erro, então, é que me tens de dizer. Vamos lá a ver.
187. A2. {fp} Isto é o meu. Tema, podemos desenvolver.
188. A1. Bem, primeiro vamos fazer uma abordagem {fp} geral.
189. A2. Então, o tema... Para falares sobre o tema, podes também estar a começar o texto e {fp} dizer esta frase aqui: {pp} o desenvolvimento da consciência linguística das crianças tem efeitos positivos no desempenho ao nível da leitura e da escrita e de desenvolvimento cognitivo.
190. A1. {fp} Podes ditar?
[A2 *Dita*; A1 *Escreve.*]
191. A2. O desenvolvimento
192. A1. [*Diz em voz alta enquanto escreve.*] [desenvol]vimento...
193. A2. da consciência linguística
194. A1. Se calhar escreves mais rápido.
195. A2. [*Riso.*]
196. A1. Sou um bocado lenta a escrever.
[A1 *Dita*; A2 *Escreve.*]

Neste primeiro episódio da textualização, surge uma menção relevante, ainda que de certa forma velada, à cópia de uma passagem do artigo científico. Quando a díade se encontra a textualizar a abertura do resumo, um dos elementos propõe o uso de uma frase de carácter

genérico para contextualizar o tema (cf. (4), turno 189). Posteriormente, no momento de efetivar a redação, esse mesmo elemento questiona a legitimidade de copiar uma frase do corpo do texto do artigo científico (cf. (5)). Este aspeto é relevante, tendo em conta que se constata empiricamente que a duplicação entre sequências do resumo e sequências do corpo do texto ocorre, por vezes, em artigos científicos publicados em revistas de referência.⁵ De facto, uma vez que o autor do resumo é também o autor do texto, esta é uma prática que não é, tanto quanto sabemos, desencorajada pelos editores de revistas científicas. Contudo, nesta situação fictícia, criada no contexto do ensino do género textual, a cópia de partes do corpo do texto é, de facto, desencorajada, registando-se, de certa forma, um contraste entre o uso social do género e o uso ‘simulado’ do género em contexto didático.

(5)

199. A2. {fp} das crianças. {fp} Eu acho que podemos escrever como escrevemos aqui. {fp} Não... {pp} tem efeitos {pp}, mas assim vamos estar a copiar.
200. A1. Não faz mal. [*Ouve-se o afiar de lápis.*] Copiamos [*A1 Sussurra.*] (...)
201. A2. Hã?
202. A1. [*A1 sussurra.*] (...)

4.2. Tipos de conversa

No decorrer da análise da interação, foram observados os tipos de conversa em cada episódio, segundo a categorização anteriormente apresentada (Mercer, 1996; Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001, *i.a.*): conversa disputativa, cumulativa e exploratória.

O exemplo de conversa disputativa que se apresenta em (6) localiza-se no episódio 2 e refere-se à fase da planificação, em particular, à identificação dos objetivos. Na tomada de palavra 29, A1 é interrompido

por A2, sem possibilidade de expressar a sua opinião, o que motiva uma certa crispação entre os participantes. A2 ignora A1 e toma uma decisão individual de trabalho, contrária ao espírito do trabalho colaborativo: neste caso, quem escreve parece efetivamente ter o poder de controlar a ação de escrita da díade. Este é um tipo de conversa que, de facto, não promove o trabalho colaborativo nem a partilha de conhecimento.

(6) Exemplo de conversa disputativa

28. A2. Espera aí. {fp} OK. Mete-se o que está sublinhado.
29. A1. É, sim. Mas eu achei que...
30. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*] Dos alunos {pp} à entrada do 1.º [RP] à entrada do 1.º] ano. Dois: conceber {pp} um programa {pp} de estimulação {pp} da {pp} consciência {pp} linguística. Meto o resto ou...
31. A1. Não, não. {fp} Três.
32. A2. Três.
[A1 *Dita*; A2 *Escreve*.]
33. A1. Medir os efeitos {pp} de um trabalho de estimulação {pp} da consciência sintática.
34. A2. Um trabalho de?
35. A1. Da consciência...
36. A2. Não. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*] Um trabalho de estimulação {pp} da consciência {pp} sintática.

A conversa cumulativa caracteriza-se por uma dinâmica mais positiva entre os participantes da díade, ainda que não se manifeste uma atitude crítica. Observa-se este tipo de conversa no episódio 1 da planificação, na parte temática dedicada ao registo do tema (cf. (7)). Na tomada de fala 16, A2 exprime concordância com A1, sem apresentar o seu ponto de vista; além disso, A1 ignora também a interpelação ao debate feita no turno conversacional 15 por A1, passando à escrita.

(7) Exemplo de conversa cumulativa

9. A2. Também está aqui ensino da gramática em Portugal, que é um problema.
10. A1. ao nível cognitivo.
11. A1. Sim, mas eu acho que o principal tema é {pp} talvez a consciência linguística {fp} das crianças — Eu não sei se está certo. — {fp} ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo. O que é que achas? Porque depois tem tudo a ver com o resto {fp} do artigo.
12. A2. A [AB|meted-] A metodologia e os objetivos e os resultados é fácil de identificar, agora o tema é que está a ser mais complicado.
13. A1. Mas {pp} na realidade é isto. O que eles estão a analisar o [AB|tem-]...
14. A2. Estão a [AB|ana-] analisar {fp} o conhecimento explícito da língua {pp} como desenvolvimento da consciência linguística.
15. A1. Sim. O que é que achas?
16. A2. Lá, então, o tema metemos...
[A1 *Dita*; A2 *Escreve*]

Os turnos conversacionais apresentados em (8) exemplificam a conversa exploratória: A1 tem uma dúvida acerca da interpretação do texto e questiona A2, que, por sua vez, elogia o colega, procurando responder à questão colocada. Verifica-se, assim, que a dúvida é superada no contexto da interação entre pares, permitindo a progressão da ação da díade.

(8) Exemplo de conversa exploratória

80. A1. Mas eu não percebi uma coisa, quando eu li o artigo, foram os alunos que escolheram como é que iam organizar

as palavras? É que eu, por acaso, fiquei com essa dúvida. Até voltei atrás, mas...

81. A2. Acho que...{fp} Boa pergunta! {pp} Foram os alunos que organizaram. Está aqui na... [*Lê em voz alta.*] O professor distribui os alunos de papel tiras... aos alunos tiras de papel com algumas frases previamente trabalhadas, os alunos recortam as palavras que ocorrem nas frases, cada grupo de alunos organiza as palavras em conjuntos depois de discutirem entre si os critérios subjacentes a essa organização.

No que concerne aos tipos de conversa ao longo da interação, a conversa disputativa ocorre no episódio 2, quando os alunos estão a iniciar a tarefa (cf. Gráfico 3). A conversa cumulativa dá-se nos episódios 1, 5 e 7. De um modo geral, destaca-se a emergência da conversa exploratória, tanto na planificação do resumo, nos episódios 3 e 4, como na textualização, nos episódios 6, 8, 9 e 10, sendo este o tipo de conversa predominante durante a interação.

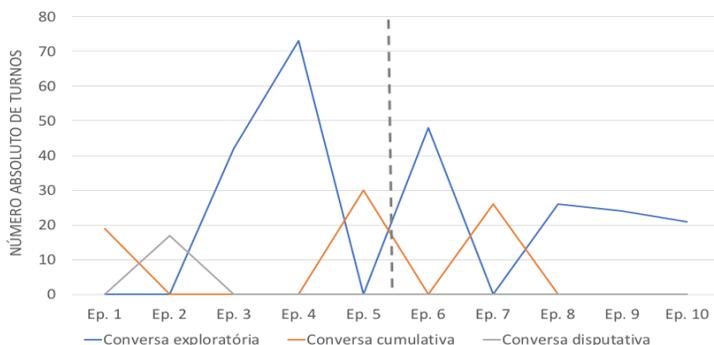


Gráfico 3 – Tipo de conversa por episódio

4.3. Dinâmica da díade

Em termos de turnos conversacionais, pode concluir-se que a díade tem um desempenho simétrico (cf. Gráfico 4). É interessante, contudo, notar que nos episódios 1 e 6, que marcam o início das etapas de planificação e de textualização, respetivamente, A1 se destaca ligeiramente, em particular, por tentar agilizar a ação da díade, interpelando diretamente A2 (e.g. *O que é que achas?*) e procurando esclarecer questões do domínio do contexto sociossubjetivo de produção (*Queres que eu escreva? Podes ditar?*) (cf. (4)).

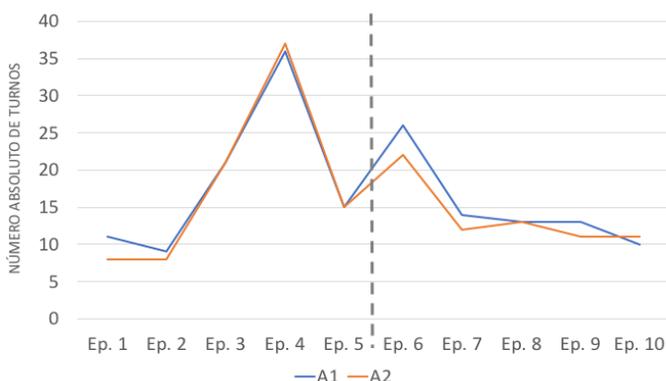


Gráfico 4 – Número absoluto de turnos por elemento da díade (por episódios)

Já em relação aos turnos de escrita, regista-se uma interação assimétrica, dado que A2 fica responsável pelo registo escrito em toda a planificação e praticamente em toda a textualização (cf. Gráficos 5 e 6). A1 assume o registo escrito do texto apenas por *im2s*, abandonando-o por sua própria iniciativa, o que parece revelar alguma insegurança no desempenho deste papel (cf. (9)).

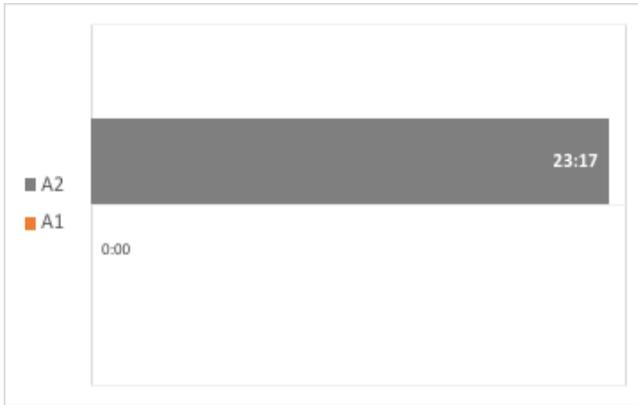


Gráfico 5 – Duração dos turnos de escrita (planificação)

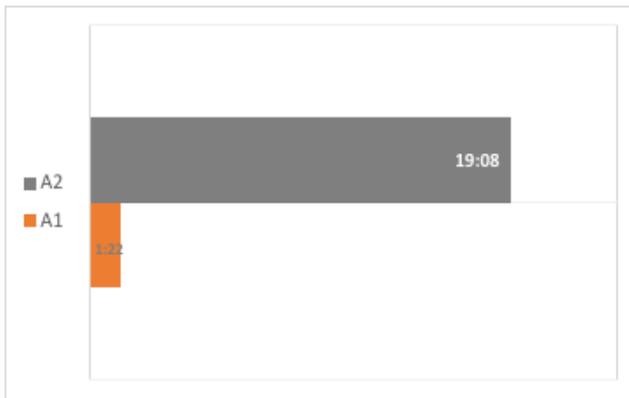


Gráfico 6 – Duração dos turnos de escrita (textualização)

(9)

190. A1. {fp} Podes ditar?

[A2 Dita; A1 Escreve.]

191. A2. O desenvolvimento

192. A1. [*Diz em voz alta enquanto escreve.*] [desenvol]vi-
mento...

193. A2. da consciência linguística

194. A1. Se calhar escreves mais rápido.

195. A2. [Riso.]

196. A1. Sou um bocado lenta a escrever.

[A1 Dita; A2 Escreve.]

4.4. Análise do resumo produzido pela diáde

4.4.1. Planificação

Na planificação do resumo, os alunos começam por registar que é o terceiro resumo que realizam na UC, indicando “Resumo III” no cabeçalho da folha de papel A4 (cf. (10)). Também demonstram que assimilaram a noção de plano de texto (cf. 4.4.2.), apresentando os componentes temáticos no topo da folha: “Plano de texto (tema, objetivos, metodologia, resultados)”. As categorias temáticas que configuram o plano de texto são de seguida apresentadas por tópicos, ao longo da folha de papel: cada subtemática assinalada antecede isoladamente o respetivo conteúdo em linhas diferentes. Esta sequencialização é também atestada pela gravação áudio e retomada na produção textual.

(10) Planificação do resumo realizada pela diáde

	Resumo III Plano de Texto (tema, objetivos, metodologia, resultados)
5	Tema Desenvolvimento da consciência linguística das crianças ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo
10	Objetivos i – Avaliar a consciência linguística dos alunos à entrada do 1.º ano ii – Conceber um programa de estimulação da consciência linguística iii – medir os efeitos de um trabalho de
15	estimulação da consciência sintática

20	<p>Metodologia</p> <p>Análise à atividade “Às voltas com as palavras” realizada por alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de um colégio privado da área de Grande Lisboa – projeto de investigação-ação</p>
25	<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificou-se que os critérios definidos pelos alunos para a organização das palavras se relacionam com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico
30	<ul style="list-style-type: none"> • Registrou-se uma emergência de novos critérios ao lon [sic] • Os alunos usaram os novos critérios aprendidos sem pôr de parte os critérios anteriormente utilizados
35	<ul style="list-style-type: none"> • Os novos critérios que surgem estão por vezes associados a conteúdos abordados em sala de aula
40	<p>Palavra-Chave</p> <p>Desenvolvimento da consciência linguística</p> <p>Didática do português no 1.º ciclo</p> <p>Critérios de organização das palavras em grupo</p> <p>Didática de classe de palavras</p>

Destaca-se que o tema, a metodologia e os objetivos são registados por meio de tópicos, enquanto os resultados já surgem textualizados sob a forma de frase. No caso da redação dos objetivos, estes são antecedidos de organizadores textuais, numa estrutura que é posteriormente replicada na redação final, evidenciando uma aposta na clareza da apresentação da informação. Consta-se efetivamente uma opção pela organização textual, quase gráfica, através de uma hierarquização numerada da informação, parcialmente reduzida, o que revela a preocupação em transmitir a informação de forma clara, sem ambiguidades. De qualquer modo, é de notar que os alunos tiveram dificuldade em identificar os objetivos do artigo científico, o que parece resultar do facto de o artigo científico reportar os resultados de

um estudo empírico cujos objetivos são tematicamente próximos (mas não semelhantes) aos do artigo científico.

Quanto à notação da metodologia, o áudio documenta que é neste momento que a díade compreende melhor o projeto de investigação exposto no artigo científico. Efetivamente, é a interação que desencadeia este processo de compreensão da informação, como se pode constatar pela transcrição da interação em (11).

(11)

50. A2. Temos de pôr só... {pp} Temos de pôr no resumo isto. E não... Queres {pp} excluir esta parte? E, mas metemos no resumo à mesma? Eles são o objeto de estudo. A metodologia é o estudo. Eles foram o objeto de estudo.
51. Sim, mas, não vamos, não é as crianças que vamos estudar. O que vamos estudar é aquilo que as crianças fizeram. O que vamos estudar, não. O que (eles estudaram) / vão estudar\.. Nós vamos [AB|estuda-], {pp} nós não.
52. A2. [Suspira.] [Suspira.]Então o método de estudo foi isto, esta cena aqui por fases. {fp}

Na parte da apresentação dos resultados, ocorrem três entradas de conteúdos informativos, que são posteriormente condensados numa única forma escrita final. É igualmente utilizada uma técnica que permite referir os vários tipos de consciência linguística, “a nível ortográfico, fonológico, morfológico, semântico, sintático”, sob uma designação hiperonímica, “diferentes domínios da consciência linguística”, o que se percebe pela leitura comparativa dos turnos de fala 87 e 95 (cf. (12), (13)) e pela leitura da planificação (cf. (10), Resultados).

(12)

87. A2. E o que... No estudo verificava-se que eles conseguiram, através dos critérios deles, conseguiram organizar as

palavras a nível ortográfico, fonológico, morfológico, semântico, sintático. Pronto.

(13)

95. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*] Verificou-se {fp} que os alunos {pp} que [AB|o-] — Espera. — que os[RP|que os] critérios, [RP|que os critérios] definidos pelos alunos {pp} para a organização das palavras se relacionava com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico. OK. Plano de texto, já está.

Por fim, a diáde procede à seleção das palavras-chave recorrendo a uma estratégia explorada em aula, que genericamente consiste na elaboração de listas das palavras mais relevantes que ocorrem no resumo do artigo científico, na organização dessas palavras em grupos temáticos (*listas concetuais*) e na seleção da palavra que melhor representa cada um dos grupos (cf. (14)).

(14)

151. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo*] [cont]eúdos abordados em sala de aula. OK. Agora. Palavras-chave. Fazemos o [AB|ex-] [RP|o] exercício que a professora [AB|ens-] ensinou hoje?

4.4.2. Análise do resumo

A textualização do resumo do artigo científico realizada pela díade é apresentada em (15).

(15)

5	O desenvolvimento da consciência linguística das crianças tem efeitos positivos ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo. É fundamental que os professores promovam, desde os primeiros anos de escolaridade o desenvolvimento linguístico dos seus alunos.
10	Tendo como objetivo geral investigar os efeitos da estimulação da consciência linguística num 1.º ano do ensino básico, foi implementado um projeto de investigação-ação com os seguintes objetivos: (i) avaliar a consciência linguística dos alunos; (ii) conceber um programa de estimulação da consciência linguística; (iii) medir os efeitos de um trabalho de estimulação de consciência
15	didática. Para dar resposta aos objetivos definidos recorreu-se a um projeto de investigação-ação analisando a atividade “As voltas com as palavras” realizada por alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, de
20	um colégio provado na área da Grande Lisboa com alguns requisitos. Esta investigação permitiu verificar que os critérios definidos pelos
25	alunos para a organização das palavras se relacionavam com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico.
	Palavras-Chave Consciência linguística; didática do português no 1.º ano; didática da classe de palavras

As categorias de análise do resumo produzido pela díade consideradas nesta análise coincidem com os itens que compõem a *Grelha de Regulação da Escrita* para resumo de artigo científico (cf. Anexo B). Como referido na secção 3 (Método), este é um instrumento de regulação partilhado pelos alunos e pelo docente na etapa de avaliação / revisão / melhoramento do texto.

Relativamente ao plano do texto, a díade segue o plano fixo do resumo definido para o percurso didático (tema, objetivos, metodologia, resultados), como se pode observar em (15), em que se encontram delimitados (a tracejado) os blocos temáticos que constituem o resumo. É também respeitada a orientação de que o texto deve ser constituído por um só parágrafo.

Quanto ao conteúdo dos blocos temáticos que compõe o plano do texto, os alunos elaboram uma contextualização adequada do tema. Segue-se a identificação dos objetivos, optando os alunos por introduzir um objetivo geral, seguido de objetivos específicos, precedidos pelos organizadores textuais *i)*, *ii)* e *iii)*. Note-se que esta estratégia de enumeração já é usada pela díade na planificação do texto (cf. 4.4.1.). Na descrição da metodologia, os alunos registam com sucesso a realização de um “projeto de investigação-ação” para responder às questões de pesquisa formuladas a partir dos objetivos, apresentando, de seguida, os resultados.

A díade revela alguma dificuldade na identificação das palavras-chave, propondo na versão final do resumo três palavras-chave: “consciência linguística”; “didática do português no 1.º ano”; “didática da classe de palavras”. É de salientar que, entre a planificação e a textualização, a díade procede a alterações na escolha das palavras-chave, excluindo a palavra-chave “critérios de organização das palavras em grupo” e colocando “consciência linguística” em vez de “desenvolvimento da consciência linguística”.

No que se refere à coerência e intertextualidade, percebe-se que houve preocupação, por parte da díade, em selecionar informação essencial, prescindindo, assim, de informação acessória. Porém, é apresentada, na contextualização do tema, informação acessória no seguinte período: “É fundamental que os professores promovam, desde os primeiros anos de escolaridade, o desenvolvimento linguístico dos seus alunos”. Note-se que esta última informação não foi contemplada no momento da planificação do texto, surgindo apenas no momento

da textualização, o que pode sugerir falta de reflexão sobre o conteúdo informativo deste período.

Ainda a precisar de aperfeiçoamento na sua concretização, percebe-se, no que respeita à aprendizagem deste género, a existência de uma preocupação por parte dos alunos de redigir o texto com clareza, enquadrando a informação na respetiva área do conhecimento. Tal facto revela uma certa capacidade de abstração relativamente à informação dada, por manter a aproximação ao conteúdo e respeitar as ideias apresentadas ao longo do artigo, o que contribui para preservar a intertextualidade entre o resumo, enquanto género integrado (Rastier, 2001, p. 253), e o género artigo científico. A díade procurou implementar estratégias de contração da informação textual, todavia ainda apresentando algumas falhas, como se reflete na avaliação que decorre deste exercício.

Relativamente à coesão, um dos aspetos que sobressai é a preocupação da díade em manter a articulação entre as distintas unidades de sentido do texto, recorrendo a estruturas de conexão como “Para dar resposta aos objetivos definidos”, mantendo, assim, através de cadeia anafórica, uma relação lógica com a unidade anterior – “os seguintes objetivos”. Verifica-se ainda a opção pela relação anafórica em “Esta investigação” que se refere a “projeto de investigação-ação”.

O resumo apresenta como tempo verbal dominante o pretérito perfeito do indicativo, que estabelece uma correlação coerente com o uso do presente do indicativo: o presente é utilizado na contextualização do tema – assunto que permanece para além do estudo – e o pretérito perfeito é utilizado na apresentação dos objetivos, metodologia e resultados do estudo realizado (cf. (16)-(17)).

(16)

O desenvolvimento da consciência linguística das crianças *tem* efeitos positivos...

(17)

Para dar resposta aos objetivos *recorreu-se...*

No que respeita aos mecanismos discursivos, a díade revela saber construir um discurso impessoal, criando a voz autoral, uma instância da voz no texto em que o “eu” se encontra distanciado do ato de escrita. Note-se que, na interação da díade, se regista uma hesitação interessante entre o uso da primeira pessoa do plural para referir quer os alunos reais em situação de sala de aula, quer os autores fictícios do artigo científico, criados na situação de “simulação” de produção do género em contexto de sala de aula (cf. (18)).

(18)

50. A2. Temos de pôr só... {pp} Temos de pôr no resumo isto. E não... Queres {pp} excluir esta parte? E, mas metemos no resumo à mesma? Eles são o objeto de estudo. A metodologia é o estudo. Eles foram o objeto de estudo.
51. A1. Sim, mas, não vamos, não é as crianças que vamos estudar. O que vamos estudar é aquilo que as crianças fizeram. O que vamos estudar, não. O que (eles estudaram) / vão estudar\.. Nós vamos [AB|estuda-], {pp} nós não.

Outro exemplo da dimensão reflexiva que é promovida ao longo da interação dá-se na escrita das palavras-chave na textualização, em particular quando a A2 responde a uma questão colocada por A1, evidenciando compromisso e colaboração relativamente à decisão do conteúdo informativo a selecionar. No exemplo (19), percebe-se que A2 se justifica ao dar conta do que está a fazer (turnos de fala 315-317) e tenta reformular a escolha de uma das palavras-chave (turno de fala 316), explicitando o seu ponto de vista, na sequência de uma pergunta de A1.

(19)

311. A1. Consciência linguística, {fp}Didática do português no 1.º Ciclo.
312. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*]{pp} Consciência linguística, Didática do {pp} português no {pp} 1.º ano?
313. A1. Hum, hum.
314. A2. É melhor pôr no 1.º ano, que isto é só alunos do 1.º ano.
315. A1. {fp} Acho que podemos só pôr organização das palavras.
316. A2. Espera. Didática da classe de palavras.
317. A1. Não queres pôr antes da gramática?
318. A2. Porque não é gramática toda.
319. A1. OK.
320. A2. É só classe de palavras.
321. A1. {fp}E depois organização das palavras.
322. A2. Não sei se vale a pena pôr isso.

No que se refere a questões microestruturais, considera-se que as escolhas lexicais da díade são adequadas ao género artigo científico, uma vez que é utilizado léxico objetivo, rigoroso e variado, conservando a terminologia especializada do artigo científico e mantendo um registo de língua adequado ao discurso académico e à área científica em causa (*e.g.*, “consciência linguística”; “desenvolvimento cognitivo”; “investigação-ação”). Registam-se alguns desvios de ortografia (“requisitar”) e pontuação (*e.g.*, omissão de uma vírgula a seguir a oração subordinada anteposta).

Em suma, pode-se dizer que a produção realizada por esta díade evidencia um percurso de aprendizagem já adquirido, revelando um desempenho que se pode classificar de muito bom no que se refere a competências textuais, uma vez que este era um género com o qual os alunos não estavam familiarizados.

5. Considerações finais

Este trabalho centra-se na análise de uma tarefa de escrita colaborativa de redação de resumo do artigo científico (Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2018b). A análise da interação entre os alunos evidencia uma colaboração positiva, com o predomínio de episódios de tipos de fala exploratória.

Efetivamente, só poderá dar-se a negociação numa dinâmica exploratória, ou seja, num ambiente propício ao debate e facilitador do compromisso e da colaboração, pelo que esta dinâmica é aquela que interessa promover em contexto educativo. Além disso, a dinâmica exploratória é ainda fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais: os processos cognitivos aparecem primeiro no nível social (intermental), sendo depois interiorizados e transformados em modos individuais de pensamento (nível intramental) (Rogoff, 1990, citado por Fernández *et al.* 2001, p. 41).

É de salientar que a relação entre tutor e aluno, tal como descrita inicialmente por Vygostsky, tem em conta a interação como base do desenvolvimento e considera a Zona de Desenvolvimento uma propriedade individual. Mercer e colaboradores (a partir de Rogoff) evidenciam que a interação promove o desenvolvimento do sujeito e que este se dá, primeiro, num nível social e depois individual. A dinâmica preponderantemente exploratória da diáde corrobora a perspetiva de que a Zona de Desenvolvimento tem início na ação coletiva.

Em termos da identificação de papéis sociais, ainda que A1 apresente um comportamento mais colaborativo, é de sublinhar que se está perante uma relação simétrica que decorre exatamente de ambos os elementos da diáde partilharem o mesmo papel social de discência, logo são pares. Porém, quanto aos perfis de desempenho da diáde, pode afirmar-se que a relação é assimétrica no desempenho, pois A2 apresenta uma melhor assimilação do percurso didático do género textual.

Além disso, na planificação e na textualização do resumo, os alunos mostram que assimilaram as práticas ensinadas em sala de aula. Em

particular, na textualização, demonstraram aprendizagens do ponto de vista macroestrutural, ainda que continuem a revelar pequenas dificuldades no nível microestrutural.

Como nota final, é de salientar a natureza exploratória deste estudo. Só a comparação com a interação de outras díades poderá confirmar a pertinência dos indicadores de análise selecionados e a variabilidade que estes podem ter em diferentes contextos. Por outro lado, encontra-se já em curso a análise de conteúdo da interação, orientada para a identificação das competências metalinguísticas (e metatextuais) dos alunos, de forma a perceber como estes concetualizam e apreendem o processo de escrita em curso.

Notas

1. Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Mais especificamente, o contributo de Isabel Sebastião beneficiou de uma bolsa de pós-doutoramento – Ref.^a SFRH/BPD/111294/2015 e do financiamento atribuído ao Centro de Linguística da Universidade do Porto ao abrigo do Fundo de Reestruturação de Unidades 2016 – Ref.^a UID/LIN/0022/2016. O contributo de Carla Teixeira beneficiou do financiamento atribuído ao projeto UID/LIN/03213/2019.
2. Neste contexto, é usada frequentemente na literatura a metáfora dos andaimes (*scaffolding*) para designar o apoio que o aprendiz recebe de alguém mais entendido, seja adulto / professor ou colega / aluno.
3. A existência de um parâmetro composto designado *coerência e intertextualidade* justifica-se pela relação que se estabelece entre os géneros textuais resumo e artigo científico. Este tipo de ligação intertextual com implicação ao nível da coerência é evidenciado por Rastier (2001, p. 253), que considera que há géneros cuja ocorrência depende da sua inclusão noutros géneros.
4. Os 326 turnos têm uma duração de 43m50s, correspondendo o plano do texto a 23m03s e a textualização a 20m47s.

5. Além da própria experiência das autoras deste texto, enquanto leitoras de artigos científicos, que atesta a seleção e reprodução de ideias-chave do conteúdo temático como boa prática textual para destacar a informação mais relevante, Silva e Santos (2015) confirmam que:

os textos do género Resumo / *Abstract* (...) possuem um carácter híbrido, em primeiro lugar porque cada novo texto replica um outro texto mais extenso, pertencente ao género Artigo / Comunicação (...). O *Abstract* constitui de facto uma réplica-miniatura ou bilhete de identidade do texto maior, por meio do qual os autores cumprem o objetivo de sumariar e destacar precisamente as ideias mais relevantes desse outro texto (p. 317).

Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de texte. In M. Ballabriga (Dir.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 26-60.
- Allen, N. J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T., & Snow, C. (1987). What experienced collaborators say about collaborative writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2), 70-90. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1177/105065198700100206>
- Bazerman, C. (2006). *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.
- Cardoso, A., Sebastião, I., & Teixeira, C. (2018). O resumo de artigo científico: Exemplo de um percurso didático em escrita académica. In P. Osório, E. Leurquin, & M. C. Coelho (Org.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 126-147). Rio de Janeiro: Editora Dialogarts.
- Chartrand, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire Québécois*. Québec: Publications Québec Français.

- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 337-360.
- Corcelles, M. S., & Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157-200.
- Dell'Isola, R. L. P. (2015). A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: Um caso de hibridismo. In A. de P. Dionisio & L. de P. Cavalcanti (orgs.), *Gêneros na linguística & na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil* (pp. 177-201). Recife: Editora Universitária UFPE & Pipa Comunicação.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Miranda, F. (2010). *Textos e Gêneros em Diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rastier, F. (2001). *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*. Paris: Honoré Champion.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

- Schurmans, M. (2013). *Négotiations et transactions: Un fondement socio-anthropologique partagé*. *Négotiations*, 20, 81-93.
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo / *abstract*: o surgimento de um género híbrido nas Atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 10, 313-336. Consultado em http://clunl.fcsh.unl.pt/wpcontent/uploads/sites/12/2018/02/313_336.pdf
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

ANEXO A. Normas de transcrição da interação (a partir de Magro, Org., 2007)

1. Procedimento na identificação dos turnos de fala

As alternâncias de turnos de fala dos alunos no diálogo correspondem, na transcrição, a mudanças de parágrafo. Os parágrafos são numerados continuamente, começando pelo algarismo 1 e são seguidos de ponto.

Exemplo:

A1. Será que é preciso dizer aquilo que vamos fazer?

A2. Não faço ideia. {pp} [AB|Nã-] Não sei.

A1. De qualquer das maneiras, vamos elaborar o resumo do artigo científico número seis.

2. Procedimento na identificação dos interlocutores

Cada turno de fala é precedido por "A1.", "A2.", consoante o número de alunos intervenientes.

3. Sobreposições de produção

As situações de fala sobreposta são assinaladas sublinhando os fragmentos produzidos em simultâneo. A indicação de sobreposição é marcada de forma tão precisa quanto possível; no entanto, se o excerto de fala sobreposta tiver início a meio de uma palavra e acabar a meio de outra, por exemplo, o sublinhado é marcado a partir do princípio da primeira palavra até ao fim da última palavra.

Exemplo:

A1. De qualquer das maneiras, vamos elaborar o resumo do artigo científico número seis.

A2. Seis.

4. Transcrição de numerais

Todos os numerais são transcritos por extenso, exceto:

- Datas: 25 de abril de 1974;
- Casos consagrados pelo uso: 1.º Ciclo.

Todos os outros numerais são transcritos por extenso.

5. Capitalização

A transcrição ortográfica é sempre feita em minúsculas, reservando-se as maiúsculas para os seguintes casos:

- (i) a representação de siglas e acrónimos;
- (ii) a primeira letra de:
 - antropónimos e topónimos,
 - nomes dos meses e estações do ano,
 - nomes de instituições e de sectores ou órgãos das mesmas,
 - títulos de livros, publicações periódicas e produções artísticas de qualquer género,
 - formas de tratamento institucionais e de cortesia;
- (iii) início de frase – em início de tomada de palavra ou depois de sinal de pontuação forte, *i.e.* ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências.

Note-se que em início de tomada de palavra a maiúscula não ocorre nos casos em que a fala de um aluno tenha sido interrompida pela fala de outro aluno.

6. Transcrição fonética

A transcrição é apresentada de acordo com a ortografia oficial portuguesa exceto nos casos em que existem variantes fonéticas e morfofonológicas relevantes para a interação.

Exemplo:

{PH|transcrição fonética}

Quando os falantes produzem as palavras segmentadas em sílabas, usa-se o ponto para separar e indicar a fronteira de sílaba.

7. Disfluências na produção do discurso

Codificação	Descrição	Exemplo
[AB xxx-]	Palavras abandonadas	A1. [AB A meted-] A metodologia
{pp}	Pausa silenciosa	A1. Vamos lá ver. {pp} Aponte isto aqui:
{fp}	Pausa preenchida	A2. Vamos lá ver. {fp} Aponte isto aqui:
{RC forma ortográfica dos segmentos produzidos=forma ortográfica completa}	Formas incompletas: código "RC" (re-constructed)	E depois é que veio, mais tarde – isso já era eu {RC casa-=casado}, depois já era casado eu.
[RP forma ou sequência repetida]	Formas e sequências repetidas: código "RP" (repeated) As repetições intensivas ou aditivas não são, no entanto, assinaladas pelo código "RP".	Vai-se começar [AB por a]{fp} por a vinha {pp} [RP por a vinha].

8. Problemas de transcrição

Codificação	Descrição	Exemplo
(xxx)	Dúvida de audição	A2. Mas (isso) tem um nome.
(xxx) /yyy\	Divergência de audição	A1. Eles tinham (que) / de\ de ter requisitos.
(...)	Audição impercetível	A2. Está aqui. Acho que podemos (...). A1. <u>Isto é metodologia.</u>

9. Informação extralinguística

Codificação	Descrição	Exemplo
[xxx]	Informação extra-linguística	A1. [<u>Suspira.</u>] [<u>Suspira.</u>] <u>Então</u> o método de estudo foi isto, ... A1. É isto [<u>Bate com o dedo na folha de papel.</u>].

ANEXO B. GRELHA DE REGULAÇÃO DA ESCRITA

Grelha de regulação da escrita (resumo de artigo científico)¹

Autor/a:

Data:

Título:

Revisor (caso não seja o/a autor/a):

Domínio	Indicadores	Apreciação 0. Não 1. Sim (com muitas falhas) 2. Sim (com algumas falhas) 3. Sim (sem falhas)
1. Plano do texto	a. Apresenta/o e contextualiza/o o tema, começando o resumo por uma frase de carácter genérico.	
	b. Identifica/o os objetivos do estudo, apresentando-os de forma clara e sistemática.	
	c. Apresenta/o a metodologia. Caso não exista uma secção dedicada à metodologia, procura/o deduzi-la a partir da informação apresentada noutras secções.	
	d. Apresenta/o os resultados do estudo, que devem estar em consonância com objetivos delineados.	
	e. Introduz/o os elementos do resumo seguindo a ordem: tema; objetivos; metodologia; resultados. Caso omita algum elemento, a ordem relativa é mantida.	
	f. Produz/o um resumo constituído por um só parágrafo.	
	g. Apresenta/o 3 a 5 palavras-chave adequadas.	

¹ Documento elaborado por Adriana Cardoso e Mariana Pinto em 2016/2017 (adaptado), baseado em Ferreira (2014-2015) "Resumo: Grelha de regulação da escrita". Escola Superior de Educação de Lisboa, 2016-17.

2. Coerência e intertextualidade	a. Apresenta/o a informação essencial do artigo científico, não incluindo informação acessória.	
	b. É/sou fiel ao conteúdo do artigo científico, transmitindo com clareza (e sem ambiguidade) a informação essencial.	
	c. Produz/o um resumo coerente e autónomo.	
	d. Recorre/o a estratégias diversificadas de redução/contração da informação (supressão, generalização, conceptualização).	
3. Mecanismos enunciativos	a. Constrói/uo um discurso impessoal.	
	b. Omite/o citações.	
4. Coesão	a. Gere/iro a conexão entre as diferentes unidades de sentido do texto, recorrendo a (i) marcadores discursivos e (ii) cadeias de referência.	
	b. Usa/o predominantemente o presente do indicativo (ou o pretérito perfeito), estabelecendo correlação entre os diferentes tempos verbais.	
5. Microestrutura	a. Utiliza/o léxico objetivo, rigoroso e variado, conservando a terminologia especializada do artigo científico e mantendo um registo de língua adequado ao discurso académico.	
	b. Pontua/o de forma adequada, pertinente e intencional.	
	c. Escreve/o sem erros ortográficos.	
	d. Usa/o estruturas sintáticas corretas, variadas e adequadas ao discurso académico.	
	e. Usa/o corretamente outros níveis da gramática (semântica, morfologia, morfossintaxe).	
6. Extensão	a. Cumpri(u) o número de palavras estipulado (150-200) . (Sim/Não)	
	Número de palavras (escrever o número exato):	

Apreciação global:

Sugestões para trabalho futuro:

A fundamentação pedagógico-didática como prática discursiva na formação inicial de professores de línguas

Fátima Silva^{a,b}, Sónia Valente Rodrigues^{a,b}, Ângela Carvalho^{a,b}
Luís Fardilha^{a,c}

^a Universidade do Porto

^b Centro de Linguística da Universidade do Porto

^c Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"

Introdução

O estudo apresentado inscreve-se num projeto de investigação que tem como objeto a fundamentação pedagógica (FP) como género discursivo em contexto académico e de profissionalidade docente e como objetivos centrais tornar explícitos os conhecimentos inerentes à produção de uma FP enquanto género textual (entre outros, Adam, 2001, 2004, 2011; Bronckart, 1997; Coutinho, 2004, 2014; Silva, 2016; Silva *et al.*, 2015; Rodrigues *et al.*, no prelo), promover a escrita da FP como um processo cognitivo e processual (entre outros, Dolz & Schneuwly, 2004; Pinto, 2016; Swales, 1990) e dinamizar uma oficina textual com foco na FP (Silva *et al.*, 2015). Esse projeto parte da análise linguístico-discursiva de um *corpus* constituído por 30 FP produzidas por estudantes do Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda / Língua Estrangeira em estágio pedagógico, de 5 anos

Correio eletrónico: mhenri@letras.up.pt, srodrigues@letras.up.pt, accarvalho@letras.up.pt, fardilha@letras.up.pt

letivos (entre 2012 e 2017), supervisionados por 3 orientadores de estágio diferentes.

Numa primeira fase da análise, caracterizámos de forma global este género textual, estabelecendo, por um lado, as suas condições de produção, com incidência no quadro interacional em que opera, as regularidades genéricas e linguístico-discursivas, assim como as suas funções no contexto da profissionalidade do professor em formação inicial (Silva *et al.*, 2015). Subsequentemente, procedemos à análise das FP no sentido de identificar não só as dimensões de aula consideradas como objeto de menção e de fundamentação nos textos produzidos pelos estudantes em estágio pedagógico, mas também o tipo de fundamentos apresentados (Rodrigues *et al.*, no prelo). Numa segunda fase, começámos a analisar os segmentos argumentativos das FP relativos às diferentes dimensões da planificação didática para descrevermos as estratégias mais comumente usadas, tanto do ponto de vista linguístico-discursivo como pedagógico-didático. Neste artigo, apresentamos e discutimos os resultados desta análise.

Para tal, apresentamos, na secção 2, o enquadramento institucional (contexto académico e profissional) e interacional da FP, uma caracterização sumária enquanto género textual, características da sua infraestrutura interna, em particular no plano textual, no âmbito do qual explicitamos as dimensões da planificação letiva que nela são objeto de menção e de fundamentação. Na secção 3, descrevemos o estudo desenvolvido ao nível da análise dos segmentos argumentativos: primeiro, delimitamos as principais estratégias usadas no ato de justificação; posteriormente, analisamos de modo mais circunstanciado uma dessas estratégias; por fim, apresentamos os dados e propomos a discussão dos resultados e das possíveis implicações ao nível do potencial formativo deste género textual no desenvolvimento da profissionalidade docente na formação inicial.

2. Quadro interacional e propriedades genéricas da fundamentação pedagógico-didática

A FP é um texto integrante do dossiê da planificação didática no contexto da unidade curricular (UC) Estágio Pedagógico, que constitui, juntamente com a UC Seminário de Projeto, o conjunto das unidades curriculares do 2.º ano dos cursos de Mestrado em Ensino.

Trata-se, por conseguinte, de um género textual de circulação interna à área de formação dos professores com vista ao desenvolvimento das competências de ‘saber-analisar’, ‘saber-refletir’ e ‘saber-justificar-se’ (Altet, 2001, p. 35). Esse desenvolvimento inscreve-se no quadro de um conjunto de discursos orais (por exemplo, comentário de aulas, reflexão em grupo) e escritos (como diários de aula, planos de aulas e reflexões escritas). Neste contexto, cumpre sobretudo três funções: uma ontológica, que consiste na verbalização do esquema concetual subjacente ao processo de ensino-aprendizagem desenhado, e duas instrumentais, desenvolver a consciência pedagógico-didática dos estudantes em estágio e servir como instrumento para a avaliação do seu grau de desenvolvimento (cf. Silva *et al.*, 2015).

A produção da FP define-se no quadro da interação verbal entre o estudante em estágio profissional e o professor-supervisor, inerente ao processo de supervisão clínica, que tem várias fases. A primeira corresponde à pré-observação de aulas, que se desenvolve por meio de um diálogo sobre os objetivos a atingir, a estratégia a implementar, os dados a recolher para verificar se a aprendizagem dos alunos decorre de acordo com o previsto, as atividades e materiais mais adequados, entre outras possibilidades. A essa interação, tipicamente presencial, mesmo quando utiliza ferramentas de comunicação a distância, segue-se a produção escrita do plano de unidade didática, cujo documento de abertura é a FP. Trata-se de uma atividade individual e não presencial, cujo destinatário é o professor-supervisor.¹

A situação de produção e as funcionalidades da FP têm consequências na sua composição e estilo. Quanto à composição, destaca-se, ao

nível do plano de texto, a ocorrência regular de três macroestruturas centrais que têm funções diferenciadas: a ‘introdução’, tipicamente dominada por sequências expositivas; o ‘corpo da fundamentação’, constituído por sequências expositivas e argumentativas; e a ‘conclusão’, formada por sequências argumentativas.

Tendo em conta a caracterização da FP como texto expositivo-argumentativo, analisámos de forma mais aprofundada a macroestrutura que corresponde ao corpo da fundamentação, tendo em conta os segmentos expositivos e argumentativos que os configuram, delimitados a partir de uma análise de conteúdo categorial e constituindo unidades de registo, que correspondem a “núcleos de sentido específicos” recorrentes nas FP analisadas²: A. objetivos; B. temas; C. momentos da aula; D. ações de ensino e atividades; E. avaliação; F. materiais didáticos.

Neste contexto, assumimos que os segmentos expositivos descrevem as opções tomadas ao nível de cada uma das dimensões consideradas e determinados princípios pedagógicos e didáticos em que se apoiam as decisões assumidas na planificação, mas sem apresentar uma justificação para essas opções (cf. (1)).

- (1) A primeira aula da unidade apresenta como objetivo específico o aprofundamento dos conhecimentos socioculturais das tradições académicas portuenses por parte dos alunos. Destaco ainda como objetivos nucleares, o reconhecimento do significado de expressões coloquiais em discursos orais, assim como a utilização dessas expressões em simulações a realizar pelos aprendentes. Apesar de o plano desta aula contemplar a exploração das competências de leitura e de escrita, o enfoque recairá nas competências de compreensão e de produção oral. (A_SE-07_Doco5)³

Neste segmento, há a verbalização de três operações discursivas, correspondentes a cada uma das frases do texto e que indicam, na sua

globalidade, os objetivos e o enfoque da planificação, sem, no entanto, os justificarem.

Os segmentos argumentativos fornecem fundamentos para justificar as opções tomadas, explicitando a razão das escolhas feitas em relação ao que se ensina e aprende ou ao como se ensina (cf. (2)).

- (2) A escolha de um artigo de imprensa deve-se à convicção de que os alunos devem contactar com todo o tipo de texto, de forma a conhecerem todo o género de autores e de obras. (F_SA-42_Doc15).

Em (2), a justificação apontada para a seleção do material é introduzida pela estrutura *X deve-se a Y*, parafraseável por 'X tem por base Y', 'X fundamenta-se em Y', havendo, por conseguinte, um ato justificativo.

Na sequência da distinção entre segmentos expositivos e segmentos argumentativos, concentrámo-nos nos segmentos argumentativos, com o objetivo de caracterizar as estratégias argumentativas e as estruturas linguísticas predominantes na textualização da justificação das decisões relativas à planificação de uma unidade didática em cada uma das dimensões consideradas. É este estudo que se apresenta na secção 3.

3. Desenho metodológico do estudo realizado

As questões de partilha são apresentadas de seguida.

- i) Quais são as estratégias argumentativas mais usadas para justificar as opções assumidas na planificação didática?
- ii) Que relação é possível estabelecer entre estas estratégias e as dimensões de aula que são objeto da fundamentação?

- iii) Que implicações decorrem desta textualização para o desenvolvimento das competências de ‘saber-analisar, ‘saber-refletir’ e ‘saber-justificar-se’?

3.1. *Corpus*

O *corpus* desta análise específica, extraído do *corpus* base do projeto de investigação em que se insere, é constituído por 359 unidades de registo, correspondentes a segmentos argumentativos de 30 FP.

3.2. *Metodologia de análise*

Para a análise dos 359 segmentos argumentativos, foram tidos em consideração princípios de análise da linguística de texto e do discurso (Adam, 2011; Apothéloz, 2006; Micheli, 2012; Rabatel, 2010).

Numa primeira etapa, procedeu-se à anotação manual dos segmentos, no sentido de identificar as estratégias argumentativas, realizada por dois investigadores. Numa segunda fase, foi analisada uma das estratégias de justificação, identificada através da anotação dos seus diferentes modos de operacionalização discursiva. Numa terceira fase, foi feita a análise das estruturas linguísticas mobilizadas na estratégia de argumentação em consideração.

Este processo teve duas fases: na primeira, foi feita uma anotação individual, e, na segunda, procedeu-se a uma revisão da anotação com base no resultado da discussão sobre os casos de análise que geraram discordância entre os dois anotadores. Nestes contextos, convocou-se a participação dos outros dois investigadores que, cumulativamente, desempenham funções de orientadores do estágio, com a finalidade de procurar o maior nível de concordância possível sobre a anotação.

A anotação dos segmentos argumentativos seguiu o modelo apresentado no Quadro 1.

Segmento argumentativo (SA)	Anotação manual
<p>(2) [S₁] No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, foram concebidos exercícios de enriquecimento lexical, expressões idiomáticas e exercícios de transformação que mobilizam estruturas frásicas complexas (subordinação), numa perspectiva que visa a consolidação de conhecimentos e o enriquecimento lexical. [S₂] De facto, há que ter presente que "la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada", ou seja, "la interrelación entre habilidades orales y escritas debe ser estrecha" (Cassany, Luna & Sanz, 2000: 96), [S₃] e foi de acordo com estes princípios orientadores que procurei planificar esta unidade letiva. (D_SA-28_Doc17)</p>	<p><u>Dimensão referenciada:</u> C. Ações de ensino e atividades</p> <p><u>Organização da sequência:</u></p> <p>[S₁]: enunciado de referência da opção tomada (justificado) - [S₂]: argumento de justificação - [S₃]: conclusão</p> <p><u>Estratégia argumentativa:</u> citação de vozes reconhecidas</p> <p><u>Estrutura linguística:</u> ilhota citacional no quadro de uma frase complexa⁴</p>

Quadro 1 – Modelo de anotação manual dos segmentos argumentativos das FP

Na sequência da análise quantitativa e qualitativa dos dados, foi realizada uma discussão dos resultados, tendo por suporte as questões de pesquisa que norteiam este estudo.

3.3. Citação de vozes reconhecidas como estratégia para justificar opções

Nos segmentos argumentativos analisados, foram identificadas três estratégias dominantes na justificação das opções:

- i) a citação de vozes reconhecidas;
- ii) a expressão de opinião;
- iii) a experiência de prática letiva.

Quando utiliza na sua argumentação a citação de vozes reconhecidas, o professor estagiário recorre a uma estratégia de intertextualidade, que assume, como veremos de seguida, várias formas, convocando para o seu texto uma voz autoral diferente da sua. A expressão de opinião ocorre nos contextos justificativos em que o estudante argumenta de forma favorável, na maior parte dos casos, ou desfavorável, relativamente a uma opção tomada ou à pertinência e produtividade de uma determinada proposta. Neste contexto, o professor não sustenta a opinião numa outra voz autoral, mas assume a responsabilidade das decisões que dão corpo ao seu plano concetual e à proposta de organização da sequência e dos materiais que integram a unidade didática, e que decorrem, geralmente, das suas crenças pessoais ou de percepções resultantes dos conhecimentos teóricos e práticos com os quais procura validar a sua proposta. Finalmente, consideramos a estratégia que consiste em justificar através do recurso à experiência de prática letiva como uma estratégia específica, claramente distinta do recurso à expressão de opinião, pois incide sobre um aspeto particular da profissionalidade docente, que é a prática letiva, tanto a observada nas aulas do orientador e/ou de outros docentes, quanto o seu próprio trabalho de lecionação.

Embora nas três estratégias haja a manifestação de responsabilidade enunciativa, na primeira e na terceira, ela é externa ao sujeito (porque é atribuída a fatores exteriores como autores lidos e/ou documentos orientadores ou ao perfil da turma), enquanto na segunda é intrínseca ao sujeito.

Os exemplos (3)-(5) ilustram, respetivamente, cada uma das estratégias enunciadas.

- (3) Mais uma vez tentei que o material fosse autêntico, neste caso trata-se de uma simulação, mas que contém muitas marcas

típicas da oralidade. Tal como refere Carvalho (1993: 120), “Os meios de comunicação social proporcionam informação, entretenimento, atualidade e reforçam a cultura e estereótipos.” O sketch que será visto pelos alunos contém então os ingredientes informação, entretenimento, atualidade, cultura, e também estereótipos.” (F_SA-13_Doco2)

- (4) Na minha opinião, este será um dos exercícios fundamentais desta unidade didática, uma vez que diz respeito à aplicação do reconhecimento de formas de atenuação e posterior explicitação do mecanismo linguístico e da sua função, ou seja, depois da observação de fenómenos, da classificação de fenómenos de atenuação presentes no texto desta aula, este exercício é, no fundo, a aplicação dos conhecimentos até aqui explorados. (D_SA-04_Doco3)
- (5) Conhecendo o perfil da turma em questão, a experiência de lecionação que tenho com a mesma, as respostas que os aprendentes dão nos questionários de avaliação e também o feedback que recebo semanalmente, decidi selecionar este género de exercícios, não descurando a presença de outros durante a unidade didática (...). (D_SA-50_Doc30)

Em (3), a estratégia consiste numa citação direta de um excerto do texto de Carvalho (1993), que valida os elementos procurados ou contidos no material selecionado, justificando, dessa forma a opção por um determinado material, enunciada na frase anterior. Por sua vez, em (4), a opinião é expressa através da expressão adverbial “Na minha opinião”, que funciona como um operador de responsabilidade enunciativa, prefaciando a opinião do locutor, isto é, uma tomada de posição relativamente ao conteúdo proposicional contido no segmento em que se insere, podendo assumir um valor de atenuação ou de intensificação, sendo este último o que se verifica neste exemplo. Esta estratégia distingue-se da usada em (5), na medida em que a tomada

de decisão expressa na oração subordinante é explicada na oração gerundiva, que contém os quatro tipos de conhecimento que a sustentam ('o perfil da turma', 'a experiência de lecionação que tenho com a mesma', 'as respostas que os aprendentes dão nos questionários de avaliação' e 'o *feedback* que recebo semanalmente').

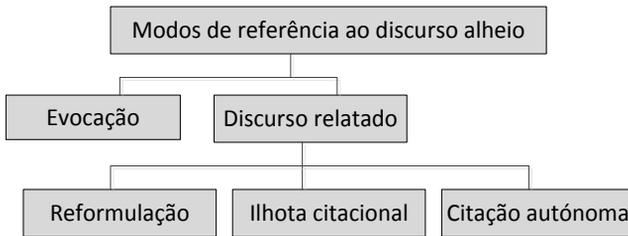
Neste trabalho, apenas analisamos a primeira estratégia referida, a citação de vozes reconhecidas, remetendo para trabalho futuro uma análise aprofundada das outras duas estratégias. A opção pela análise desta estratégia em primeiro lugar decorre não só da sua frequência, em termos globais, nos segmentos argumentativos, mas também da sua variedade e relevância discursiva, sobretudo na macroestrutura correspondente ao corpo do texto, e da expressão que tem na conceitualização da unidade didática.

Não sendo nosso objetivo fazer um estudo descritivo geral sobre formas, funções e valores da citação no discurso, para os quais há uma vasta literatura (cf., entre muitos outros, Authier-Revuz, 2004; Boch, 2013; Carrascal, 2014; Duarte, 2003; Jorge & Luís, 2018; Rabatel, 2010), mas apenas analisar este procedimento como uma estratégia argumentativa no ato de justificação das FP, tomamos como referência teórica da análise a proposta de Boch (2013) por ser uma tipologia adequada ao escopo da análise pretendida pelas seguintes razões: i) é utilizada no âmbito da escrita para o desenvolvimento da profissionalidade em contexto de formação no ensino superior, por conseguinte, análogo ao que está na base do nosso estudo; ii) associa os modos do relato de discurso a atos discursivos específicos na composição deste género de texto (evocar, reformular, citar); e iii) permite delimitar os principais fenómenos discursivos encontrado nas FP no domínio da citação de vozes reconhecidas.

Esta estratégia está relacionada com o conceito de responsabilidade enunciativa (Adam, 2011), que pode assumir várias modalidades, entre elas a atribuição de um ponto de vista a outrem, sendo, por conseguinte, uma estratégia de imputação de responsabilidade enunciativa (Rabatel, 2009, 2016). É mobilizada no contexto enunciativo de

produção textual de forma escalar, dado que pode situar-se entre um completo comprometimento do locutor com a voz que convoca e um distanciamento marcado quanto ao conteúdo proposicional relatado (Adam, 2011; Bernardino, 2018). Bernardino (2018, p. 195) sintetiza algumas das formas que podem dar conta desta estratégia, a saber: “índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação da fala, indicações de quadros mediadores, fenômenos de modalização autonímica, indicações de um suporte de percepções e de pensamentos”.

A Figura 1 apresenta esquematicamente a tipologia seguida neste trabalho.



**Figura 1 – Tipologia de referência ao discurso alheio
(traduzido de Boch, 2013, p. 558)**

Nos modos de referência ao discurso alheio, há dois subtipos principais: a evocação e o discurso relatado.

3.3.1. Evocação

A evocação caracteriza-se pela enunciação de um autor, geralmente com datação, seguindo as regras comumente usadas na citação no corpo do texto, e pela não referência ao conteúdo do trabalho citado, constituindo-se essencialmente como um procedimento

de enquadramento de um dado tópico ou domínio científico, que funciona como uma base de suporte epistémico à investigação ou análise proposta (cf. (6)).

- (6) Esta abordagem vem no seguimento do que Grabe (2009), Koda (2010) ou Urquhart e Weir (1998) afirmam em relação à importância de desenvolver uma competência linguística (C_SA-10_Doco8)

3.3.2. Discurso relatado

O discurso relatado permite ao locutor mostrar que cita e/ou reformula o discurso de outrem ou o seu próprio discurso (cf., entre outros, Boch, 2013; Duarte, 2003). Neste contexto, são considerados como subtipos do discurso relatado a citação direta, a reformulação e a ilhota textual.

3.3.2.1. Citação direta

A citação direta consiste no uso de discurso direto (DD), pois o significante e o conteúdo são os do autor citado, sendo o segmento textual que separa o discurso citado do discurso citante marcado graficamente através do uso de aspas, com ou sem termo introdutor (cf. (8)). Nas FP, são vários os modos de textualização desta estratégia.

A ocorrência da citação direta nesta estrutura sintática é muito comum no *corpus*, caracterizando-se pelo facto de os autores citados desempenharem a função de sujeito de um predicado com argumento interno objeto direto, em que o núcleo do sintagma verbal é constituído por um verbo *dicendi*, sendo o OD uma oração completiva cujo material linguístico é a citação, em português ou noutra língua, dependendo do texto citado (cf. (7)).

- (7) Grabe (2009: 248) afirma que "background knowledge is important for text processing, but all discourse-processing

models (...) suggest that a good part of online coherence building is generated from text processing rather than from background knowledge". (D_SA-16_Doc14)

Com introdutor, também se verifica, ainda que de forma menos frequente, a utilização de marcadores de mediação epistémica, essencialmente ‘de acordo com’ e ‘segundo’, seguidos do nome do autor e da citação. Veja-se, como exemplo, (8).

- (8) De acordo com Reyes (1996: 15), “El ED intenta ser un remedo, una imitación (sería o jocosa, exacta o aproximada) de las palabras de otra persona. Pero aunque no se imiten modos de hablar, el ED es siempre histriónico”. (F_SA-49_Doc16)

A citação direta ocorre ainda sem o recurso a um introdutor e integrada na linearidade textual, de modo a completar o texto do estudante, geralmente numa estrutura oracional em que a citação é introduzida por um conector e, por conseguinte, num movimento argumentativo de justificação, sempre conformativa.⁶ Em (9), por exemplo, a citação ocorre numa estrutura de justificação introduzida pelo conector ‘visto que’. Nestes contextos, a fonte do intertexto é sempre identificada no final da citação, entre parêntesis.

- (9) Tendo em conta os elementos referidos, julgo ser relevante incluir o coloquial numa abordagem do português enquanto língua estrangeira, visto que **“conocer los distintos registros de una lengua amplía la capacidade de expresión oral y comprensión oral en los ambitos de vida donde habitualmente se habla”** (Colomer & Marco 2006:7). (B_SA-04_Doc05)⁶

3.3.2.2. Reformulação

A reformulação, por sua vez, é uma manifestação de discurso indireto (DI), pois o enunciador usa as suas próprias palavras através das quais reformula as palavras de um texto alheio (ou do seu próprio texto), de forma mais ou menos próxima da do texto relatado, reproduzindo-se o conteúdo, mas não o significante. Ao contrário do primeiro tipo, que implica autonomia do segmento citado, neste, essa autonomia não existe.

O termo reformulação é usado, na proposta de Boch (2013), no mesmo sentido em que outros autores têm designado esta forma de convocação do discurso do outro de paráfrase, no sentido em que, na sua essência, o enunciador recupera o discurso de um outro enunciador, reescrevendo por palavras suas o que disse o autor citado. Trata-se, de acordo com Authier-Revuz (2008) de um domínio de modalização do dizer como discurso segundo, pois, tipicamente, verifica-se a ocorrência de “*deux actes d'énonciation, l'un accomplissant l'opération métadiscursive de représentation de l'autre.*” (2001: 194).⁷

De forma global, este mecanismo de citação recorre a duas estratégias discursivas, seguidamente explicitadas.

Assim, quando recorre à estratégia da reformulação citacional, o professor estagiário utiliza essencialmente duas formas. A mais frequente é o recurso a expressões como ‘de acordo com X’, ‘seguindo X’, ‘por concordar com X’, que permitem a atribuição da responsabilidade do conteúdo reformulado a uma entidade que lhe é externa, não assumindo (cf. (10)), ou, pelo contrário, assumindo, uma posição relativamente ao intertexto (cf. (11)).

- (10) **De acordo com Ortega (2003: 50)**, com este tipo de método, promove-se o desenvolvimento simultâneo dos saberes do tipo ‘o quê’ (que recursos se utilizam para comunicar) e do tipo ‘como’ (como se empregam esses recursos para alcançar um objetivo comunicativo). **Segundo o mesmo autor (cf. Ortega 2003)**, a utilização de materiais autênticos da língua-

meta é essencial, de forma a representar como ela é usada em situações reais de comunicação. (A_SA-03_02)

- (11) **Por concordar com Pfitzenreuter (1999, p. 5)** quando este diz que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana, rapidamente se clarificam os meus objetivos no que toca à aplicação desta unidade didática: fomentar o gosto pela cultura tradicional portuguesa através de experiências auditivas e escritas, ao mesmo tempo que são ampliadas e ganhas competências que permitem ao aluno cumprir as exigências do nível em que se encontram. (A_SA-08_Doco4)

A outra forma que também ocorre, ainda que seja menos frequente, é a reformulação integrada no próprio texto do estudante, cumprindo, tal como acontece com a citação direta, a função de justificar uma dada opção ou equacionar a orientação seguida, no contexto de uma oração subordinada, mas também em estruturas de coordenação. Nestes contextos, e ao contrário do que verificámos na citação direta, a presença do intertexto e do seu autor dilui-se bastante mais, dado que este é normalmente sinalizado entre parêntesis, com indicação da data do trabalho, mas nem sempre da página de onde se extrai o intertexto reformulado. Veja-se, para ilustração desta forma, o ex-certo (12).

- (12) A escolha dos grupos teve precisamente em conta o facto de alguns alunos serem leitores mais lentos, ou seja, que encontram mais obstáculos ao reconhecimento de palavras (Grabe 2009: 27-28) e que demonstraram em aulas anteriores e nos testes de diagnóstico aplicados ser menos eficientes na compreensão de sentido não literal e consequente interpretação. (C_SA-16_Doc14)

Dada a distinção existente na integração destes dois mecanismos de reformulação citacional, Dauny & Delcambre (2017, p. 41) propõem a distinção entre uma estratégia discursiva de paráfrase, que recupera o conceito de reformulação proposto por Boch (2013), correspondendo aos excertos (10) e (11), e uma estratégia de metáfrase, exemplificada em (12). Trata-se de mecanismos discursivo-linguísticos que operam a nível local no texto e que se distinguem pelo facto de o primeiro reproduzir de forma aproximada o conteúdo do texto-fonte, enquanto, no segundo, o autor integra as palavras de outros autores numa lógica argumentativa pessoal, que pode não ser necessariamente coincidente com a lógica da sua conceção.⁸

Tendo em consideração que, apesar das distinções, há um mecanismo citacional de reformulação em ambos os casos, optámos por manter esta formulação, considerando, no entanto, a produtividade de uma análise futura dos dados que tenha em conta esta dupla estratégia, assim como efeitos discursivos que dela decorrem, nomeadamente em termos da assunção da responsabilidade enunciativa.

3.3.2.3. Ilhota citacional

Finalmente, a ilhota textual constitui um tipo de discurso híbrido, por conter simultaneamente marcas de DD e de DI, dado que associa o DD, marcando graficamente a reprodução de palavras de outro texto no curso do texto.

Os excertos (13)-(14) ilustram este mecanismo citacional.

- (13) Na atualidade já se fala em novas abordagens das questões culturais no ensino de uma língua estrangeira, fala-se de uma “abordagem comunicativa intercultural”, uma abordagem que considera a língua como cultura e lugar de interação (...).
(C_SA-31_Doc19)
- (14) Esta pode ser mais uma oportunidade para contrariar o “efeito Mateus” que Stanovich (1986) e Pinto (2013) explicam como

sendo o perpetuar de uma incapacidade para evoluir no desempenho da compreensão leitora e até no contínuo de proficiência linguística em geral, estando dependente de um nível de literacia menos desenvolvido. (D_SA-16_Doc14)

O termo ‘ilhota citacional’ equivale, em grande medida, ao termo ‘ilhota textual’, descrito de forma circunstanciada por Authier-Revuz (1996) e retomado por vários autores (Duarte, 2003; Charaudeau & Maingueneau, 2002; Rosier, 2008; Hanote, 2009, e.o.). A análise deste mecanismo híbrido realiza-se essencialmente no contexto das formas e funções dos mecanismos de citação e de relato de discurso, não só para caracterizar a sua forma de expressão linguística, mas também o seu uso como estratégia discursiva, associada, por exemplo, à manifestação da não coincidência interdiscursiva, de pontos de vista enunciativos, da responsabilidade enunciativa e da gestão de polifonia.

Trata-se de um mecanismo citacional que funciona como elemento conservado da mensagem fonte, que resiste à operação de reformulação, na qual frequentemente se integra. Assim, fragmentos de citação, com uma extensão variável, são inseridos no discurso do locutor, sem que se produza qualquer tipo de rutura sintática, sendo a sua não coincidência interdiscursiva marcada por elementos tipográficos como as aspas ou itálico, a única forma de o citado não ser completamente absorvido pelo texto citante. O relator faz, por conseguinte, uso e menção das palavras citadas, porque as insere no seu discurso, mas representa-as como discurso citado, dando lugar a uma outra voz.

Considerando os exemplos (13)-(14), verificamos que a ilhota textual corresponde à integração de um segmento extraído do texto citado, recuperando a voz do enunciador de origem, mas integrando-a na linearidade discursiva, marcado graficamente através das aspas.

Distinguímos, neste contexto, esta forma de reprodução do discurso alheio da que ocorre no contexto da citação direta com integração do texto citado na linearidade frásica (cf. exemplo (10), na

alínea 3.3.2.1.), na medida em que, nestes contextos, há tipicamente a marcação de heterogeneidade enunciativa pela reprodução do segmento citado na língua original. Assim, embora possa não se produzir uma rutura sintática, o que é típico da ilhota citacional, o texto outro é acomodado ao texto citante, produzindo-se, em geral, rutura, pelo menos ao nível do código linguístico, que, frequentemente, no *corpus* analisado, é diferente da língua do locutor citante, e havendo a possibilidade de apagamento da identidade imediata do enunciador alheio, quando facilmente recuperado no contexto.

4. Resultados

Nesta secção, são apresentados e discutidos os resultados da análise.

4.1. Apresentação dos resultados

Os resultados a apresentar (ver gráficos de 1 a 5) referem-se aos seguintes parâmetros:

- i) n.º de FP com citação, por categoria de análise;
- ii) n.º de UR com citação, por categoria;
- iii) quantificação dos tipos de citação, por categoria;
- iv) n.º de documentos reguladores citados por categoria;
- v) autores citados por categoria.

Tendo em conta o número de FP, observamos que a estratégia da citação de vozes reconhecidas ocorre sobretudo na categoria D, seguida da F e da A, sendo significativamente menor a sua ocorrência em B e C. Está ausente na categoria E.

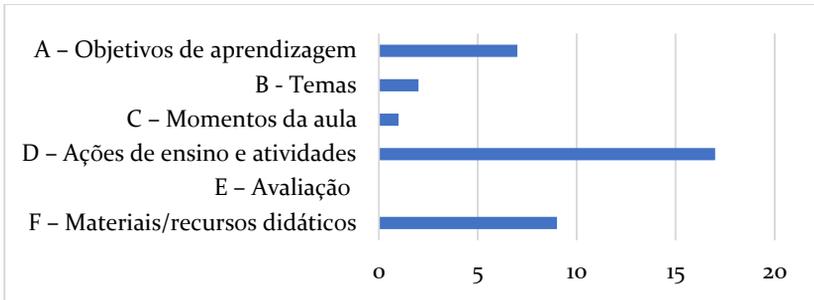


Gráfico 1 - N.º de FP com citação de vozes reconhecidas

Esta é exatamente a mesma tendência que se verifica na quantificação das unidades de registo em que esta estratégia foi usada, o que significa que o número de registos é significativamente superior na dimensão D, F e A, estando menos presente nas outras duas dimensões.

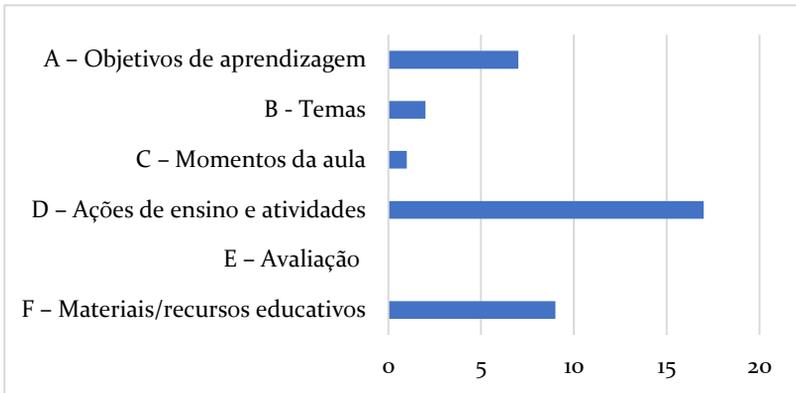


Gráfico 2 - N.º de UR com citação de vozes reconhecidas

No que se refere aos tipos de citação, verificamos que apenas a citação direta ocorre em todas as categorias. É sobretudo significativa a sua mobilização ao nível das ações de ensino e atividades, com 69 ocorrências, e, de forma idêntica ao que vimos anteriormente, as dimensões em que é mais usada a seguir são a F, com 13, e a A, com 4. Os outros

tipos de citação são usados com muito menos frequência, observando-se que a ilha textual apenas ocorre nas dimensões D e F, a reformulação, nas dimensões A, D e F, e a evocação, de forma residual, em A, D e F.

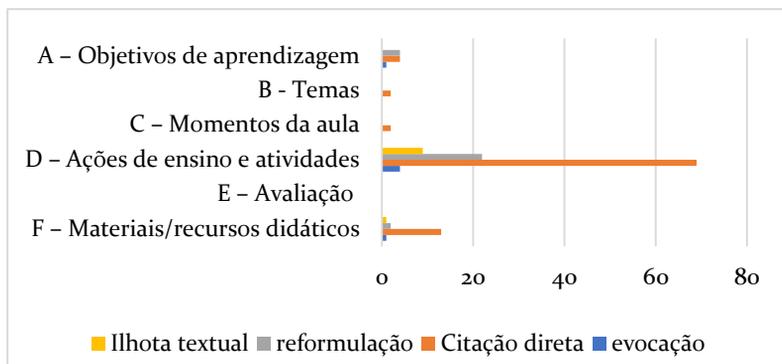


Gráfico 3 - Tipos de citação por categoria

Quanto ao objeto da citação, sabemos que esta pode incidir sobre os documentos reguladores, fazendo-o apenas com a convocação do QECR e do Quarepe, embora estejam disponíveis outros documentos relevantes neste domínio, ou sobre referências a literatura variada de índole didática ou de outros domínios, como, por exemplo, gramáticas, artigos científicos ou livros. No Gráfico 4, encontramos os dados relativos à citação dos documentos reguladores referidos como estratégia argumentativa. Nesta função, o QECR é o mais citado, embora ocorra apenas em três dimensões, A, B e D, com incidência significativa em D e, de seguida, em A. A outra dimensão em que ocorre é B, ainda que de modo bastante menos expressivo (2 ocorrências).

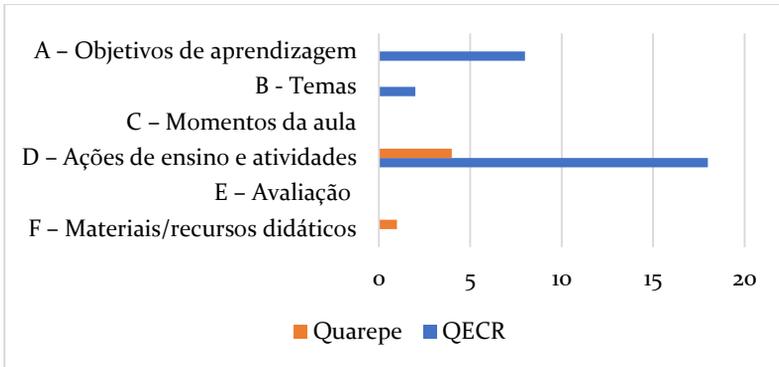


Gráfico 4 - Documentos reguladores citados por dimensão

Finalmente, atendendo aos dados quantitativos da citação com recurso a referências da literatura, observamos que a maioria das citações ocorre na dimensão D, 87, sendo muito menor nas outras categorias, ainda que esteja presente em F, 13, e em A, 4; B, 2; e C, 2.

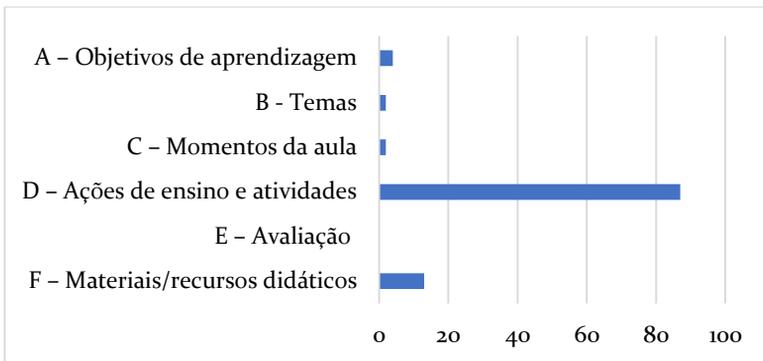


Gráfico 5 - Autores citados por dimensão

4.2. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos permitem responder às questões de partida e aos objetivos da pesquisa.

Em primeiro lugar, a distribuição das citações por FP não é equitativa, pois há fundamentações em que esta estratégia é usada de forma

recorrente, enquanto noutras não ocorre, o que mostra que a enunciação polifónica não é uma estratégia considerada como válida e necessária por todos os estudantes. Estes resultados revelam ainda a frequência com que os estudantes em estágio ativam conhecimento teórico (ou conhecimento resultante de investigação em didática das línguas) como fundamento para a prática letiva.

Atendendo ao número de UR por categoria, observamos que as ações de ensino e atividades, os materiais/recursos didáticos e os objetivos são as dimensões em que mais frequentemente é usada esta estratégia de justificação, destacando-se, no entanto, de forma significativa a sua ocorrência na primeira. A categoria avaliação não é considerada neste contexto, porque os segmentos textuais, escassos, que a tomam como objeto são sempre de natureza expositiva.

Neste âmbito, a opção pela citação direta é a mais usada, sendo a sua ocorrência significativamente superior ao uso da reformulação e das ilhotas textuais, que são, apesar disso, em número superior ao da evocação, com um carácter residual nestes textos, o que se compreende, dada a sua função de enquadramento epistémico que, tipicamente, não constitui um elemento relevante neste género textual. Estes dados podem ser correlacionados com as funções que a opção por estas estratégias de justificação implica ao nível da manifestação da responsabilidade enunciativa do locutor. O que se observa é que a convocação da voz de um texto alheio (documento regulador ou trabalho na área em apreço) pode ter uma natureza mais aplicacionista (quando temos o movimento ‘X diz, eu aplico’), servir como suporte de validação de uma opção tomada (organizada de acordo com os seguintes esquemas: ‘como concordo com x, que diz Y, faço Z’; ‘faço X, o que está em conformidade com o que propõe Y), ou como integração no fluxo textual próprio do intertexto, manifestando uma assunção do seu conteúdo proposicional. Em qualquer dos casos, há sempre uma orientação argumentativa conformativa, sendo residual ou nula a problematização da literatura, o que corresponde a um uso cujo objetivo

é encontrar validação que suporte as opções tomadas e o percurso delineado. Daqui resultam as principais funções discursivas associadas à estratégia de citação de vozes reconhecidas: i) argumento de autoridade que legitima as opções tomadas na planificação de uma unidade didática; ii) suporte para a validação das opções; iii) incremento da consistência/segurança/certeza em relação ao que pretende dizer; e iv) partilha da responsabilidade enunciativa com o autor citado (cf., em relação a esta última função, Jorge & Luís, 2018 e Vernardino, 2018).

Apesar destas funcionalidades, há situações em que a citação parece obedecer meramente a uma estratégia de conformidade às expectativas que o professor estagiário supõe ser a do orientador relativamente ao modo de validação das suas opções, pelo que o recurso à citação não cumpre a sua função típica, mas é meramente ostensivo. Veja-se, a título de exemplo, o excerto (15), no qual a citação direta estabelece uma articulação muito superficial e lateral com o conteúdo precedente, através do tópico ‘leitura’, não se percebendo em que medida é um ato justificativo para a opção da atividade de leitura em voz alta.

- (15) Depois de completarem os espaços, proceder-se-á a uma leitura em voz alta, pois, de acordo com Gelabert, Bueso e Benítez (2002: 25), “la lectura se há ido incorporando en el proceso de enseñanza/aprendizaje (...) como una habilidad más que debe ser potenciada en el alumno extranjero desde los niveles iniciales hasta los de perfeccionamento.” (D_SA-02_Doco2)

Finalmente, a observação do tipo de fontes citadas permite-nos concluir que os professores em formação inicial mobilizam, na maioria dos casos, conhecimentos teóricos que fazem parte do escopo das leituras recomendadas e/ou trabalhadas no contexto das UC do 1.º ano do mestrado ou do Seminário do Projeto, quer quanto aos documentos reguladores, com destaque compreensível para o QECR, quer quanto

aos autores referidos. Os dados parecem apontar até agora para algumas fragilidades quanto à mobilização de conhecimento oriundo da investigação em didática das línguas e em áreas direta ou indiretamente relevantes para os objetivos da(s) aula(s) a realizar, não considerando princípios amplos de conceção de aula nem o potencial formativo da FP como estratégia de escrita ao serviço da análise, da reflexão e da justificação de elementos essenciais da planificação didática.

5. Considerações finais

O estudo realizado confirma o potencial da FP enquanto exercício de desenvolvimento da consciência pedagógico-didática e da mobilização de conhecimento relevante para a fundamentação de opções pedagógico-didáticas assumidas nas planificações de aulas. Permite também aceder ao conjunto dos documentos e dos autores valorizados pelos estudantes em estágio para o efeito.

Mas revela também a utilização irregular dessa fundamentação, expressiva na justificação de opções relacionadas com ações e atividades de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e objetivos, residual com temas e estruturação da aula, completamente ausente com a avaliação.

Tendo em conta a finalidade específica do projeto de investigação em que este estudo se inclui (dinamizar oficinas textuais com foco na FP, no âmbito da formação inicial de professores), os dados obtidos são significativos e apontam para a necessidade de um aprofundamento do conhecimento relacionado com a investigação em didática das línguas.

Notas

1. O professor-supervisor pode intervir nesta produção, na medida em que apoia o estudante nas diferentes etapas da construção da FP: na planificação, na textualização, na revisão e no aperfeiçoamento.

2. Para a definição, caracterização e articulação destas dimensões na FP, assim como para os resultados da análise, ver o estudo apresentado em Rodrigues *et al.*, no prelo.
3. A codificação dos segmentos discursivos segue a seguinte norma: dimensão – unidade de registo – FP em que ocorre. Assim, por exemplo, no caso de (1), o código do excerto tem a seguinte leitura: dimensão C – segmento expositivo 07 – documento 05.
4. O conceito de ilhota textual é explicitado na secção 3.3.2.3.
5. Distinguimos, neste contexto, esta forma de reprodução do discurso alheio da que ocorre na ilhota textual, na medida em que, nestes contextos, há tipicamente a marcação de heterogeneidade enunciativa pela reprodução do segmento citado na língua original. Assim, embora possa não se produzir uma rutura sintática, o que é típico da ilhota textual, há uma rutura do código linguístico e a não integração linear, com as correspondentes alterações.
6. Neste excerto, assim como nos excertos extraídos do *Corpus*, o negrito é da nossa responsabilidade. A sua utilização destina-se, por um lado, a salientar o segmento que é objeto de comentário e, por outro, a facilitar a sua identificação.
7. A reformulação textual ou discursiva apresenta vários mecanismos de expressão textual que não são considerados neste trabalho, como é o caso dos marcadores discursivos de reformulação (por exemplo, ‘isto é, ‘quer dizer’).
8. No contexto da distinção entre paráfrase e metáfrase, os autores apresentam a seguinte síntese: “Pour résumer, avec la métaphore, on peut dire que le discours du scripteur colore, en le modifiant au plan énonciatif, le discours de l’auteur. C’est l’inverse de la paraphrase, où l’énonciation du discours d’autrui colore, sur le plan énonciatif, le discours qui le reprend (Dauny & Delcambre, 2017: 44-45).

Referências

- Adam, J. (2011). *La linguistique textuelle: Introduction à l’analyse textuelle des discours* (3.^a ed.). Paris: A. Colin.

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- Adam, J.-M. (2004). Plano de texto. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Orgs.), *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais. Que estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Authier-Revuz, J. (1996). Remarques sur la catégorie de l'îlot textuel. *Cahiers du Français Contemporain*, 3, 91-115.
- Authier-Revuz, J. (2001). La représentation du "discours autre". In T. Roberte (Org.), *Grands repères culturels pour une langue : le français* (pp. 192-201). Paris: Hachette.
- Authier-Revuz, J. (2008). A representação do discurso outro: Um campo multiplamente heterogêneo. *Calidoscópico*, 6(2), 107-119.
- Bernardino, R. A. S. (2018). Responsabilidade enunciativa em textos acadêmico-científicos: por um tratamento textual/discursivo das operações de citação. *Linha D'Água (Online)*, 4(1), 193-220.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris: Delchaux et Niestlé.
- Carrascal, B. (2014). The Authority of Citations and Quotations in Academic Papers. *Informal Logic*, 34(2), 167. Doi:10.22329/il.v34i2.3649
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, 2(2), 9-15.

- Coutinho, M. A. (2014). Les liages textuels au défi d'une approche descendante. In M. Monte & P. Gilles (Orgs.), *Genres & textes: Déterminations, évolutions, confrontations: Études offertes à Jean-Michel Adam* (pp. 269 – 286). Lyon: Presses Universitaires.
- Daunay, B., & Delcambre, I. (2017). Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. *Scripta*, 21(43), 37-64. Doi:10.5752/p.2358-3428-2017v21n43p37
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly, R. H. Rojo, G. S. Cordeiro, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). Campinas: Mercado de Letras.
- Duarte, I. M. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa: Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanote S. (2009). Du discours rapporté à l'îlot de discours. *Travaux linguistiques du Cerlco*, 22, 95-116.
- Jorge, N., & Luís, R. (2018). O discurso relatado em textos de divulgação científica na imprensa portuguesa atual. In J. Veloso, J. Guimarães, M. Silvano, & R. Sousa-Silva (Orgs.), *A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 229-245). Porto: FLUP-CLUP.
- Micheli, R. (2014). Les visées de l'argumentation et leurs corrélats langagiers: Une approche discursive. *Argumentation et Analyse du Discours*, (9), 1-17. Doi:10.4000/aad.1406
- Pinto, M. G. L. C. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41(nº esp.), 53-71.
- Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... *Langue Française – La notion de prise en charge en linguistique*, 162, 3-27.
- Rabatel, A. (2010). Schémas, techniques argumentatives de justification et figures de l'auteur (théoricien et/ou vulgarisateur). *Revue*

d'anthropologie des connaissances, Vol 4, 3(3), 505-526.
Doi:10.3917/rac.011.0505

- Rabatel, A. (2016). *Homo narrans*. Por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. (Vol. 1., Trad. M. das G. S. Rodrigues, L. Passeggi & J. G. da Silva Neto). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, S. V., Silva, F., Carvalho, Â, Fardilha, L., & Santos, P. J. (no prelo). O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: Contributo para o seu estudo. In Atas do 3.º Encontro "A Linguística na Formação do Professor - das teorias às práticas educativas". Porto: FLUP.
- Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris: Éditions Ophrys.
- Silva, F., Rodrigues, S. V., & Carvalho, Â. (2015). A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, (4), 229-253.
- Silva, P. N. (2016). Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*, 30(1), 181-221.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Itinerários da escrita acadêmica no ensino superior: Um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros¹

Paulo Nunes da Silva^{a,b}, Joana Vieira Santos^{a,c}, Marta Zefanias Siteo^{a,d}

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Universidade Aberta

^c Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

^d Universidade Eduardo Mondlane

1. Introdução

O estudo dos *géneros* tornou-se uma prioridade em diversas disciplinas e áreas que têm o texto como centro das suas atenções, com relevância para a investigação em linguística aplicada à didática da escrita. Desde a década de 90, multiplicaram-se os estudos que incidem sobre os géneros enquanto objeto e sobre modelos pedagógicos baseados nos géneros textuais, ainda que de acordo com orientações teóricas diferentes. Destacam-se as escolas de língua francesa da Análise do Discurso (Maingueneau, 2014) e da Linguística Textual (Adam, 2008; Adam & Heidmann, 2007). Incluem-se neste conjunto a teorização do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2010) e as áreas de Inglês para Fins Específicos / Académicos (Swales, 1990,

Correio eletrónico: paulo.silva@uab.pt, jovieira@fl.uc.pt, martasitoe@gmail.com

2004), Estudos Retóricos dos Gêneros (Devitt, 2004), programas *Writing Across the Curriculum* (WAC) (Bazerman *et al.*, 2005) e Linguística Sistêmico-Funcional (Rose & Martin, 2012).

Nas referências elencadas, nota-se a ausência de estudos em português e sobre o português, sendo incipientes as tentativas de mapear os gêneros textuais das comunidades acadêmicas. Alguns enquadramentos referidos suscitaram, contudo, trabalhos sobre a escrita da língua portuguesa (Bennett, 2011, 2014, 2015; Bennett e Muresan, 2016; Carvalho, 2008; Junqueira, 2013; Barbeiro, Pereira & Brandão, 2015; Duarte & Pinto, 2005, Santos & Silva, 2016a, 2016b, 2018, Silva & Santos, 2015, 2018, *i.a.*), mas a maior parte foca-se no ensino de uma *boa* escrita, num entendimento de senso comum sobre o que é adequado no meio acadêmico (Madeira & Abreu, 2004; Oliveira, 2018; Correia & Mesquita, 2012, *i.a.*). Ainda que seja uma componente incontornável da formação no ensino superior, corresponde a uma concepção restrita da verdadeira literacia acadêmica, compreendida no presente artigo como um conjunto de competências comunicativas gerais e específicas, necessárias para singrar ao nível do ensino-aprendizagem e da profissão nas comunidades cuja principal atividade é a construção de novos saberes.

É indiscutível a necessidade de intervir em áreas consideradas críticas (como a correta estruturação de um texto, o uso estratégico de conectores e articuladores, etc.). Contudo, intervenções úteis, eficazes e em consonância com os horizontes de expectativas das comunidades em diferentes áreas disciplinares exigem um conhecimento prévio das práticas reais de escrita acadêmica em português, o que não se obtém sem o mapeamento dos textos que servem os objetivos comunicativos dessas comunidades. Ora esse mapeamento sistemático está ainda por fazer.

Além disso, a promoção da literacia acadêmica deve ultrapassar a aplicação de meras estratégias corretivas (Bazerman *et al.*, 2005), uma vez que estudantes e investigadores terão de autonomizar a sua escrita, que inclui leitura e aproveitamento crítico das fontes documentais (Rose & Martin, 2012), síntese do estado da arte numa dada

área do saber, assunção de uma voz autoral própria (Hyland & Sancho-Guinda, 2012) e competências de manuseamento de diferentes géneros textuais, para além das que são específicas à investigação das diferentes áreas disciplinares. Tais itinerários de pesquisa aplicada estão ausentes da discussão sobre escrita académica em português.

Procurando suprir estas lacunas, a investigação resumidamente apresentada incide nos géneros escritos mais comuns utilizados pelas comunidades académicas que tenham o Português como primeira ou segunda língua (PL1 e PL2). Inclui o artigo científico, a tese de doutoramento, a dissertação de mestrado, o *abstract* e o resumo em contexto de ensino-aprendizagem. O escopo abrange ainda capítulos ou secções como a introdução em tese de doutoramento ou em artigo científico e o *abstract*, considerados géneros incluídos (Rastier, 2001).

O objetivo prioritário é o de proceder à análise e descrição das propriedades de cada género, procurando identificar o estado atual dos textos que circulam nas respetivas formações sociodiscursivas e eventuais tendências de evolução. A comparação dos dados com os que têm sido investigados a propósito da escrita académica em inglês permitiu identificar convergências e divergências que sustentam uma identidade própria, subsumível num conjunto de práticas discursivas específicas em língua portuguesa. Concomitantemente, a análise tem facultado a constituição de *corpora* de textos académicos, disponibilizando materiais de trabalho à equipa do projeto e a outros investigadores interessados em literacia académica (ver informação detalhada nas secções 3. e 4.3.). Um último objetivo estruturante é o de conceber recursos para a melhoria das práticas em contexto académico.

2. Enquadramento teórico

O enquadramento inclui propostas que se complementam, o que permite analisar e descrever as múltiplas dimensões dos géneros: Linguística Textual (mais especificamente a Análise Textual dos Discurs-

sos), Interacionismo Sociodiscursivo, Análise do Discurso e Inglês para Fins Acadêmicos.

As práticas discursivas ocorrem em contextos singulares e podem ser caracterizadas quanto ao espaço social em que se inscrevem. Nesse âmbito, é central o conceito de formação sociodiscursiva (Bronckart, 1997; Maingueneau, 2014) / comunidade discursiva (Swales, 1990, 2004), que se refere ao conjunto de indivíduos que realizam atividades numa dada área. Tanto a assunção de papéis socioprofissionais previsíveis como a concretização de objetivos comuns determinam que esteja disponível um número finito mas indeterminado de gêneros, os quais permitem aos membros dessas formações a realização dos atos (comunicativos e outros) necessários às dinâmicas socioprofissionais.

Parte-se então do princípio de que cada formação sociodiscursiva que produz textos de gêneros acadêmicos inclui os indivíduos investidos dos papéis de professor, investigador e estudante, designadamente em instituições de ensino superior. Para fazerem circular o conhecimento, estes indivíduos dispõem de gêneros escritos – como o artigo científico, a tese de doutoramento, o manual e as provas de avaliação – e orais – como a aula, a conferência, as reuniões de esclarecimento de dúvidas, entre outros. Duas vertentes unem estes textos na esfera académica: a investigação e o ensino. Exclui-se assim a vertente da gestão, mas não a da comunicação científica (que integra o artigo científico, a conferência, etc.).

Assume-se também que os gêneros são classes de textos que manifestam propriedades múltiplas e de natureza heterogénea, ou seja, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados por propriedades específicas a nível temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1986: 60). Todavia, os gêneros também se caracterizam por propriedades externas, que condicionam de modo decisivo as propriedades internas de cada um (Adam, 2001; Bronckart, 1997; Maingueneau, 2014; Swales, 1990, 2004).

De entre as diversas propostas que especificam os critérios de natureza heterogénea em que assentam a identificação e a delimitação dos

géneros, escolheu-se a de Adam (2001), que inclui propriedades das componentes *enunciativa* e *pragmática* (área de atividade socioprofissional em que os textos de um dado género são produzidos e circulam, papéis socioprofissionais dos interlocutores e objetivos pretendidos). Ambas as componentes são adequadas a uma análise *descendente* e dialogam entre si, complementando outras cuja natureza se coaduna melhor com uma análise *ascendente*: composicional, semântica, estilístico-fraseológica, peritextual, metatextual e material.

Em contraste com os tipos ou as classes que se inserem noutras classificações (tipos de discurso, tipos de sequências textuais), os géneros são categorias delimitadas segundo critérios múltiplos e de natureza heterogénea. Inserem-se em grupos abertos e as suas designações são usadas / têm origem nas comunidades discursivas que os utilizam. Trata-se assim de classificações populares, isto é, que não foram originalmente propostas por especialistas, mas nasceram no seio das próprias comunidades discursivas que as usam.

Por fim, cada texto insere-se necessariamente num género ou pode, devido ao seu hibridismo (Mäntynen & Shore, 2014: 742), possuir propriedades de mais do que um, por efeito de genericidade (Adam & Heidmann, 2007).

3. Metodologias de análise

A metodologia adotada no mapeamento é tributária do enquadramento acima referido e combina de forma faseada perspectivas quantitativas e qualitativas.

Numa primeira fase, procedeu-se à recolha de textos escritos e divulgados entre 2000 e 2019, com alargamento em curso à medida que os textos vão ficando disponíveis em bases de dados como o “Estudo Geral” da UC (https://www.uc.pt/sibuc/Estudo_Geral/). A opção genológica e cronológica deve-se à necessidade de obter dados atualiza-

dos e em consonância com os modelos vigentes, bem como ao interesse que as alterações decorrentes da reforma de Bolonha, aliadas à internacionalização crescente da comunicação acadêmica, possam ter tido nas configurações textuais dos gêneros mais comuns (resumo, *abstract*, agradecimentos, artigo científico, tese de doutoramento, introdução).

Até 2018, a principal fonte de dados foi o repositório da Universidade de Coimbra (Portugal), bem como as produções de estudantes de licenciatura da mesma universidade, fonte que foi complementada recentemente com produções textuais de Português como L2. Os textos integram o CPA – *Corpus de Português Académico*, disponível na página do CELGA-ILTEC (<http://celga.iltec.pt/pt/resources.html>). O outro núcleo mais recente, o MOZEA – *Corpus de Escrita Académica de Moçambique* apresenta textos obtidos em condições semelhantes na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, produzidos, na sua maior parte, por falantes de Português como L2.

Dada a vastidão das fontes, as análises efetuam-se por amostragem, sendo o número de textos de cada *subcorpora* calculado em função da extensão a analisar (entre um mínimo de 10 e um máximo de 130 por género de texto), bem como da representatividade necessária (mínimo de 10% da produção anual numa área disciplinar, por exemplo).

A análise preliminar procura identificar nos textos as propriedades inseridas nas componentes referidas por Adam (2001): enunciativa, pragmática, composicional, semântica, estilístico-fraseológica, etc. Os procedimentos mais recorrentes incluem a despistagem de formas (não) pessoais, enquanto mecanismos de construção da voz autoral, por exemplo, em *abstracts* de linguística e em *abstracts* / agradecimentos de diferentes áreas disciplinares (Hyland & Sancho-Guinda, 2012; Bondi & Lorès Sanz, 2014; Chan, 2015; Santos & Silva, 2016a; Santos & Silva, 2018). Esses mecanismos são associados a escolhas de tempos verbais e de estruturas frásicas recorrentes, em português e inglês. A componente do plano de texto é considerada também em diferentes géneros, como a dissertação de mestrado (Silva, 2013), a tese

de doutoramento, o artigo científico e a introdução (Bunton, 2002; Swales, 2004; Hyland, 2004), quer separadamente (Santos & Silva, 2016b), quer em análise contrastiva (Silva & Santos, 2015; Santos & Silva, 2018).

Em todos os trabalhos já divulgados, foram também analisados os mecanismos estilístico-fraseológicos, especialmente os relacionados com a coordenação e a subordinação, em português e inglês, com base em dados quantitativos. Foram contabilizados textos, palavras, parágrafos e/ou frases, sendo calculadas as percentagens relativas de determinadas formas (ocorrências de *eu / nós* e voz passiva, número de frases simples/complexas, coordenadas/subordinadas). Este método quantitativo permite comparações entre textos de extensões diferentes nas diversas áreas disciplinares, com nítida clivagem entre Ciências e Ciências Sociais e Humanas / Humanidades.

Numa outra vertente, as metodologias orientam-se para uma des-pistagem que convoca a noção de *área crítica* da escrita académica. Trata-se de um trabalho com aplicação mais imediata à construção de materiais instrucionais, que monitoriza mecanismos desviantes e recorrentes nos textos de estudantes do ensino superior. Neste caso, o levantamento dirige-se em especial às componentes do plano de texto e estilístico-fraseológica, com identificação de desvios nas sequências textuais, estruturas frásicas e uso de conectores.

Quando necessário, as metodologias recorrem ainda a modelos e conceitos específicos já testados a propósito de outras línguas, tal como acontece, por exemplo, com as tipologias de teses de doutoramento de Swales (2004) e Hyland (2009); o modelo *CARS – Create A Research Space* – das *Introduções* (Swales, 1990, 2004; Bunton, 2002); as componentes individual, coletiva e dialógica da voz autoral (Tardy, 2012); as categorias do resumo (Yu, 2007; Keck, 2014).

4. Gêneros, textos e *corpora*: mapeamento da escrita acadêmica em português

4.1. O gênero *abstract* e o gênero incluído *Introdução em artigos de Linguística*

Seguindo a metodologia descrita, a análise contrastiva de 137 *abstracts* / *resumos* produzidos para as *Atas* da Associação Portuguesa de Linguística (APL), entre 2001 e 2010, detetou alterações na distribuição de conteúdos que, no final da década referida, evoluiu para uma organização estrutural e estratégica segundo o plano de texto mais popular em Ciências: o chamado IMRDC, ou seja: *Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão* e (eventualmente) *Conclusões*.

Nesta evolução, o ano de 2008, em que passa a ser obrigatório incluir na publicação um *abstract* em inglês, assinala outras transformações, interpretáveis no sentido de uma mudança generalizada na voz de cada autor e nas propriedades estilístico-fraseológicas, especialmente na opção pelas formas pessoais / impessoais, pela subordinação / coordenação. Na comparação dos *abstracts* em inglês com as introduções em português, o contraste perpassa nos próprios textos (Silva & Santos, 2015). A opção por mecanismos de realização textual com formas impessoais, frases mais curtas e simples e modalizações epistémicas da certeza – “*results show... evidence suggests... data exhibit...*” – reflete novos valores desta formação sociodiscursiva, que se estará a adaptar progressivamente a um modelo mais “internacional” (Santos & Silva, 2016a).

Numa leitura global dos dados, parece estar em curso uma redefinição da identidade dos membros da APL. De um lado, situa-se o polo dos autores que publicam sobretudo em português e que produzem em inglês apenas o *abstract*, com uma voz mais individualizada. Do outro, emerge o polo dos que internacionalizam por hábito os seus artigos em inglês, cuja voz autoral menos saliente e mais coletiva (Tardy, 2012) se patenteia no plano estrutural IMRDC dos *abstracts*. Previsivelmente, autores que são *gatekeepers*² terão entretanto influencia-

do de forma decisiva qualquer evolução nos parâmetros do género *abstract* desta formação sociodiscursiva.

4.2. Os géneros tese de doutoramento e artigo científico

A tensão entre polos referida em 4.1. assume um perfil multifacetado em textos mais longos, como na *tese de doutoramento*. Pelo que representa como *locus* simbólico de ingresso na comunidade científica, este género equipara-se ao *artigo científico*, por seu turno marco de reconhecimento da identidade científica *inter pares* de qualquer investigador. Em ambos os géneros, a constituição de identidades evolve num contexto duplo: o “nacional”, configurado em português e que se guia por modelos retóricos historicamente associáveis a tradições de origem francesa (Bennett & Muresan, 2016), e o “internacional”, filiado em modelos de tradição anglossaxónica, orientados para a publicação em fóruns que comunicam em inglês (Solovova, Santos & Veríssimo, 2018).

4.2.1. Planos de texto

Swales (2004) e Hyland (2009) reconhecem três estruturas possíveis nas teses de doutoramento. O modelo “tradicional” IMRDC assenta em capítulos com títulos e conteúdos previsíveis (Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões). A antologia configura outro modelo, com um conjunto de artigos destinados a revistas científicas. Esses artigos são enquadrados por dois capítulos: a introdução geral e as conclusões. Os artigos que são, na tese, verdadeiros capítulos possuem muitas vezes uma estruturação do tipo IMRDC e refletem as normas editoriais das revistas a que foram submetidos, incluindo modos de referência bibliográfica diferentes. Por fim, as teses podem obedecer a uma estruturação por tópicos, em que cada capítulo aborda um determinado subtema suscitado pela pesquisa. Neste caso, os títulos dos capítulos e os tipos de conteúdos não são

previsíveis, dado que dependem do tema abordado e das opções do investigador.

Nas teses da Universidade de Coimbra, foi detetada uma quarta forma de estruturação: um plano de texto misto que pode refletir múltiplas combinações das propriedades dos três outros modelos: antologia de capítulos / artigos com plano IMRDC que constitui também um macro IMRDC; estruturação por tópicos com alguns capítulos do modelo IMRDC; etc.

Dado que o modelo misto foi detetado no repositório de uma instituição, a hipótese segundo a qual há quatro e não três modelos de estruturação de teses de doutoramento necessita de confirmação pelos textos de outras instituições. Contudo, alguns dados indiciam que o modelo misto também se observa em teses de doutoramento de outras universidades, portuguesas ou não.

O gráfico seguinte indica os valores percentuais dos planos atestados num *corpus* de 130 teses de doutoramento da Universidade de Coimbra, que constitui 10% do total de teses elaboradas e depositadas no Estudo Geral entre 2003 e 2012 – <https://estudogeral.sib.uc.pt/>).

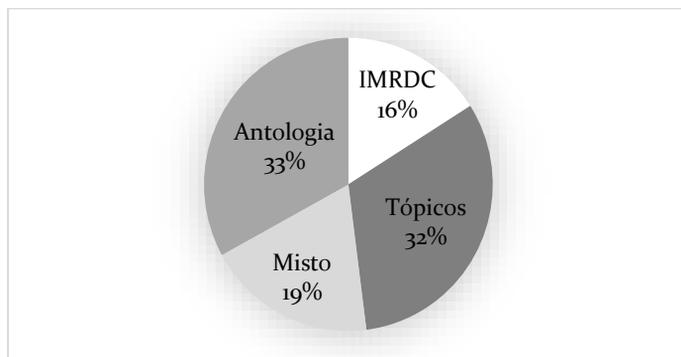


Gráfico 1 – Modelos de planos de texto

O gráfico mostra que o plano misto foi detetado em 19% das teses analisadas, mas os dois modelos mais adotados são a antologia (33%) e a estruturação por tópicos (32%). Enquanto o modelo antológico é

cada vez mais usado em áreas disciplinares cujos trabalhos de pesquisa são predominantemente de tipo experimental (Biologia, Física, Ciências Farmacêuticas, Medicina), a estruturação por tópicos é atestada, sobretudo, em áreas cujas teses são de natureza analítico-reflexiva (Literatura, História, Matemática, Arquitetura).

O modelo antológico de estruturação suscitou a comparação entre o artigo científico e a tese de doutoramento. Existe hibridismo a dois níveis entre estes géneros, em particular no seio de cada área disciplinar. Por um lado, muitas teses de doutoramento e artigos partilham o plano IMRDC, o que configura o tipo de hibridismo designado por *mistura* (“blending”, segundo Mantynen & Shore, 2014). Por outro lado, há também *encaixe* (“embedding”, no original), hibridismo que consiste na inclusão de textos de um dado género (os artigos) em textos de um outro género (a tese de doutoramento).

Assim, textos de dois géneros distintos produzidos por autores de uma mesma área disciplinar evidenciam mais semelhanças entre si do que textos do mesmo género oriundos de áreas disciplinares diferentes. Um artigo e uma tese de doutoramento de Biologia, por exemplo, exibem mais semelhanças do que uma tese de Biologia e uma tese de História.

Esta constatação suscita interrogações acerca dos parâmetros que distinguem os géneros tese de doutoramento e artigo científico, dado o hibridismo atestado a nível textual (em particular, nas componentes composicional e estilístico-fraseológica). No processo de delimitação dos dois géneros, provavelmente são mais relevantes as propriedades externas relativas às componentes enunciativa e pragmática, como as situações comunicativas em que os textos são produzidos e os objetivos que os autores procuram atingir: além da intenção de divulgar a pesquisa realizada, comum aos dois géneros, a tese de doutoramento outorga o grau de doutor.

Um outro problema decorre da dificuldade em redigir no modelo antológico da tese de doutoramento uma introdução geral que não se limite a repetir *ipsis verbis* o que consta das introduções dos artigos /

capítulos. Constata-se que os autores recorrem a mecanismos morfosintáticos e lexicais para reciclar as formulações das introduções menores. Entre esses mecanismos conta-se a inversão de constituintes, ou a ordenação distinta de palavras e sintagmas na frase. Outro mecanismo adotado é o da derivação, em que palavras usadas nas introduções dos capítulos são substituídas na introdução geral por outras da mesma família. Assim, se na introdução geral de uma tese surge “versatilidade funcional da mitocôndria”, já na introdução de um dos capítulos se falará na “versatilidade da função mitocondrial”. Também é frequentemente atestado o mecanismo da diátese: o agente, sujeito na frase original, ocorre na frase reciclada com a função de complemento agente da passiva, enquanto o paciente, complemento direto na frase original, assume a função de sujeito na correspondente frase passiva.

4.2.2. Língua e voz autoral

A clivagem já mencionada entre áreas disciplinares manifesta-se noutras opções inerentes às práticas discursivas de comunidades acadêmicas específicas, como o ajuste progressivo na seleção da língua adotada para comunicar os resultados das investigações. Sem haver uma sobreposição perfeita, as transformações revelam-se na escolha predominante do inglês – a *lingua franca* internacional – em teses de doutoramento de Ciências (C), e do português em teses de Ciências Sociais e Humanas e Humanidades (CSHH), processo ainda em curso que se intensificou após a “reforma de Bolonha” (2006-2008). Cruzando os dados dos planos de texto e da língua com os mecanismos estilístico-fraseológicos, verifica-se ainda uma certa correspondência mais ou menos marcada entre área disciplinar (C ou CSHH) com a assunção de uma dada voz autoral.

A voz, enquanto parâmetro variável de género textual para género textual, pode diferenciar-se até em passos distintos de um mesmo

texto, conforme o fito argumentativo do autor. Tornam-se então perceptíveis as dimensões *individual*, fruto de escolhas pessoais, *social*, cujo diapasão segue os modelos da formação sociodiscursiva, e a *dialógica*, estabelecida com os potenciais leitores num dado contexto (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy, 2012).

A análise dos mecanismos indicia que, acompanhando um plano de tese ou de artigo científico no esquema IMRDC, ou, no caso específico da tese, de tipo antológico, a voz do investigador tende a tornar-se menos visível, dado que os textos apresentam ao mesmo tempo recurso predominante a verbos impessoais e/ou conjugados na 3.^a pessoa ou na passiva, e a expressões e verbos que assinalam a modalidade epistémica da certeza. Por exemplo:

- (1) Embora a etiologia da doença permaneça por esclarecer, sabe-se que 90-95% dos casos de DP ocorrem de uma forma esporádica (...). (Arduíno 2012: xv, sublinhados nossos).

Esta predominância caracteriza comunidades cuja comunicação também tende a seguir modelos pré-formatados, mais comuns em C (ver 4.2.1.). Existe provavelmente uma estreita correlação entre estas opções e o facto de as respetivas áreas disciplinares se focarem na investigação em si, sendo a disseminação pública perspetivada como um ato posterior e separado. Pelo contrário, um plano por tópicos ou misto proporciona mais liberdade para variar as opções, o que explica encontrarem-se neste caso formas de 1.^a pessoa, o *nós de autor* e, de forma significativa, entradas de índice de tipo metafórico, como acontece em Literatura, Filosofia, Arquitetura e História da Arte (cf. Figura 1)

Dentro desta variação, denota-se uma certa consonância entre as preferências por uma voz autoral coletiva ou individualizada e planos de texto mais padronizados ou mais variáveis, desenhando-se assim a clivagem acima referida entre as comunidades de C ou de CSHH.

I. A Distinção entre nada e coisa nenhuma	
Da janela ao falso espelho	2
A preferência pelo primitivo	17
II. No princípio era a máscara	
1. No coração das trevas	35
2. A criação em 3 dias	95
3. O paraíso tal como era	163
4. Flores mais estas flores que estas flores	211
III. Entre a vida e o sonho (...)	275

Figura 1 – Índice de Basto, 2006 (Literatura)

4.3. *Compilação de corpora de Português Académico*

A experiência de mapeamento da escrita académica em itinerários diversos aponta para a necessidade de constituir bases de análise fiáveis, com dados quantitativos representativos. No que toca a géneros como a *tese de doutoramento*, o *abstract / resumo* ou o *artigo científico*, as bases de dados em acesso aberto das universidades facultam fontes documentais suficientes. Contudo, a vertente da escrita académica a nível propedêutico carece ainda de recursos como os do *corpus* CUTE – *Corpus of Portuguese Undergraduate’s Texts* (Cardoso, Magro, Braz & Nunes, 2014, disponível em <http://corpuscute.wixsite.com/cute>). Dentro do mesmo espírito, disponibiliza-se o *Corpus de Português Académico* (CPA), recurso auxiliar à investigação sobre áreas críticas de produção escrita e compreensão oral dos estudantes do ensino superior.

Os materiais do CPA são maioritariamente constituídos por produções escritas de estudantes de Português Língua Materna e incluem um número reduzido de textos produzidos em contextos de Português como L2 que foram recolhidos entre 2011 e 2019 (com previsão de atualização permanente). O primeiro conjunto envolve 1414 textos de géneros diferentes (respostas em clausura, ensaios, relatórios, sumários, etc.) produzidos por estudantes das 13 licenciaturas da Faculdade de Letras e da licenciatura em Engenharia Informática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Inclui produções

espontâneas, realizadas sem qualquer indicação prévia, e produções orientadas depois de leção sobre parâmetros e mecanismos de gênero. O segundo conjunto, o MOZEA (*Corpus de Português Académico de Moçambique*), inclui 115 textos do gênero *abstract* / resumo produzidos por estudantes da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, que não têm o Português como LM ou L1, pois, na sua maior parte, são falantes nativos de línguas bantu. Os textos foram produzidos após uma sequência didática, o que permite avaliar os efeitos de uma leção dirigida para os gêneros.

O CPA pode ser uma fonte valiosa de materiais a explorar no âmbito da escrita académica em português (L1 e L2), quer no enquadramento teórico-metodológico acima delineado, quer em outros enquadramentos que tenham por foco uma pedagogia de gêneros.

5. Considerações finais – no rumo da literacia académica em português

Dos itinerários que integram este projeto de investigação sobre gêneros académicos ressalta um conjunto de linhas-mestras críticas para o mapeamento da escrita e, ainda, da literacia académica em português. Em primeiro lugar, é necessário dilucidar os processos de standardização, que poderão resultar da influência de paradigmas internacionalmente aceites, ditados pelos centros decisórios da investigação em ciência. Pressupõe-se que paradigmas vigentes em termos de produção de textos de um dado gênero são favorecidos pelos *gatekeepers*. Assim se verificou nos *abstracts* dos autores da APL, bem como nos planos de texto das teses de doutoramento e dos artigos científicos da Universidade de Coimbra.

Ainda que seja mais visível nas áreas disciplinares de C do que nas áreas das CSHH, a tendência é transversal. Deste modo, os investigadores que aspiram a ser aceites na respetiva comunidade académica

conformam-se ao que conhecem, guiando-se pelo que leem. Nos novos textos, a conformação vai-se revelando nos mecanismos textuais mais utilizados (opção por um dado plano de texto, preferência por determinadas estruturas e construção da voz autoral), (re)produzidos pelos membros recém-integrados, que assim perpetuam determinadas tendências. A conformação, porém, não invalida a adaptação, seja ela pontual e individual ou regular e coletiva. Tanto assim é que os planos de texto das teses de doutoramento da universidade de Coimbra, plasmados nos respetivos índices, podem apresentar planos mistos, além dos modelos internacionalmente atestados (IMRDC, antológico e estruturado por tópicos).

A opção linguística (português ou inglês), a organização dos conteúdos em géneros incluídos das teses e, fundamentalmente, as relações simbióticas entre planos de texto de teses e de artigos científicos, filtrados por áreas disciplinares, ampliam o processo de conformação e adaptação até ao desenho de uma verdadeira clivagem entre C e CSHH. O processo de standardização seguindo modelos internacionais é mais visível em C. Ao invés, tendências mais individualizantes emergem das teses e artigos de áreas disciplinares de pendor menos experimental e mais reflexivo.

Os itinerários acima resumidos complexificam-se nas aplicações ao ensino-aprendizagem da escrita académica em português, especialmente por se tratar de uma língua pluricêntrica com estatuto de L1 ou L2. Contextos de ensino-aprendizagem múltiplos e diversificados suscitam a necessidade de compilar recursos, a fim de proporcionar dados fiáveis.

O mapeamento dos géneros textuais socorre-se da compilação de *corpora* de textos de comunidades discursivas com sede em Portugal e Moçambique. A exploração dos diferentes *subcorpora*, replicando as metodologias de análise quantitativas e qualitativas, permitirá retratar os múltiplos itinerários da comunicação académica em português. Em face dos resultados encontrados e dos que se avizinham, num contexto de mobilidade global do saber e de conflitos linguísticos simbólicos

entre as línguas que o veiculam, este projeto de investigação pode configurar um conceito ainda em construção: o da literacia académica em português, ao nível do ensino superior e das comunidades de investigação que o enquadram.

Notas

1. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto Estratégico do CELGA-ILTEC, Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (POCI-01-0145-FEDER-006986), cofinanciado pelo Governo de Portugal, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) da União Europeia, através do COMPETE – Programa Operacional Conhecimento e Inovação (POCI).
2. *Gatekeepers* são autores seniores de cada área disciplinar, cuja autoridade é reconhecida e legitimada pelos seus pares. Dado que dirigem centros de investigação, coordenam projetos, orientam teses e dissertações e integram comissões científicas e editoriais (de publicações e eventos científicos) influenciam todos os aspetos relativos às pesquisas realizadas nas respetivas áreas do conhecimento (temas a privilegiar, aspetos estruturais e estilísticos das práticas discursivas, etc.); cf. Hyland (2009, p. 15).

Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Org.), *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* (2.^e éd). Paris: Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne* 79, 21-34.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 60-102.

- Barbeiro, L. F., Pereira, L. A., & Brandão, J. (2015). Writing at Portuguese universities: Students' perceptions and practices. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 74-85.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bennett, K. (2011). *Academic writing in Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Bennett, K. (2014). The erosion of Portuguese historiographic discourse. In K. Bennett (Ed.), *The semiperiphery of academic writing. Discourses, communities and practices* (pp. 13-38). London: Palgrave Macmillan.
- Bennett, K. (2015). 'Like a candle under a bushel': Rhetorical identities in Portugal and in England (16th-21st Centuries). *Revista de Estudos Anglo-Portugueses*, 24, pp. 69-83.
- Bennett, K., & Muresan, L. (2016). Rhetorical incompatibilities in academic writing: English versus the Romance cultures. *Synergy*, 12(1), 95-119.
- Bondi, M., & Lorès Sanz, R. (Eds.). (2014). *Abstracts in Academic Discourse. Variation and Change*. Berne: Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in PhD thesis introductions. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). London: Pearson Education.
- Cardoso, A., Magro, C., Braz, J., & Nunes, T. (2014). CUTe: Corpus of Portuguese undergraduates' texts - Um recurso para a investigação em escrita académica em português. In A. Moreno et al. (Orgs.), *XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística - Textos seleccionados* (pp. 205-227). Porto: APL.

- Carvalho, J. B. (2008). Acquiring, elaborating and expressing knowledge: A study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben*, 1-6. Disponível em <http://zeitschrift-schreiben.eu/> (acesso em 04.03.2017).
- Chan, T. H.-T. (2015). A corpus-based study of the expression of stance in dissertation acknowledgements. *English for Academic Purposes*, 20, 176-191.
- Correia, A. M. R., & Mesquita, A. (2012). *Mestrados & Doutoramentos – Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Porto: Vida Económica.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Duarte, I. M., & Pinto, M. A. G. (2015). La construction de l’ethos scientifique: stratégies d’effacement et d’inscription de soi dans des dissertations académiques. *REDIS – Revista de Estudos do Discorso*, 4, 95-113.
- Hyland, K. (2004). Graduates gratitude: the generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 23 (3), 303-324.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. London: Continuum.
- Hyland, K., & Sancho-Guinda, C. (2012). *Stance and voice in written academic genres*. London: Palgrave MacMillan.
- Junqueira, L. (2013). A genre-based investigation of applied linguistics book reviews in English and Brazilian Portuguese. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 208-213.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: An examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22.
- Madeira, A. C., & Abreu, M. M. (2004). *Comunicar em Ciência – como redigir e apresentar trabalhos científicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.

- Matsuda, P. K., & Tardy, C. (2007). Voice in academic writing: the rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26, 235-249.
- Mäntynen, A., & Shore, S. (2014). What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. *Text and Talk*, 34(6), 737-758. Doi:10.1515/text-2014-0022.
- Muhr, R., & Marley, D. (Eds.) (2015). *Pluricentric languages: New perspectives in theory and description*. Frankfurt: Peter Lang.
- Oliveira, L. A. (2018). *Escrita científica – da folha em branco ao texto final*. Lisboa: Lidel.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield / Bristol: Equinox.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2016a). Issues with publishing abstracts in English: Challenges for Portuguese linguists' authorial voices. *Publications*, 4 (2), 12, 1-17. Doi:10.3390/publications4020012.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2016b). Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. *REDIS – Revista de Estudos do Discurso*, 5, 171-194.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2018). Polifonia na voz autoral: resumos e agradecimentos na tese de doutoramento. In J. Veloso *et al.*, *A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 395-413). Porto: FLUP/CLUP.
- Silva, P. N. (2013). Alguns marcadores do género *Dissertação de Mestrado*: análise de um *corpus* do Português Europeu. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 8, 243-261.
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo / *abstract*: o surgimento de um género híbrido nas atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Revista Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 10, 313-336.

- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2018). Do saber ao poder. Estruturas retóricas e planos de texto em teses de doutoramento. In Z. G. O. Aquino, P. R. Gonçalves-Segundo, P. R., & M. A. G. Pinto (Org.), *O poder do discurso e o discurso do poder* (Vol. 2, pp. 178-196). São Paulo: Editora Paulistana.
- Solovova, O., Santos, J. V., & Veríssimo, J. (2018). Publish in English or perish in Portuguese: Struggles and constraints from the semi-periphery. *Publications*, 6, 25. Doi:10.3390/publications6020025.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, Ch. (2012). Current conceptions of voice. In K. Hyland, & C. Sancho-Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 34-48). London: Palgrave MacMillan.
- Yu, G. (2007). Students' voices in the evaluation of their written summaries: Empowerment and democracy for test takers? *Language Testing*, 24(4), 539-572.

Teses de Doutoramento – Universidade de Coimbra (acesso em 31-01-2019)

- Arduíno, D. (2012). *Mitochondria and protein homeostasis in Parkinson's Disease. From quality control pathways to an integrated network*. Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/21355>
- Basto, I. (2006). *No princípio era a máscara: primitivismo como modernidade em Pessoa, Joyce e Scott Fitzgerald*. Línguas e Literaturas Modernas, Faculdade de Letras. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/753>
- Pereira, L. (2004). *Estudos em Macroalgas Carragenófitas (Gigartinales, Rhodophyceae) da costa portuguesa – aspectos ecológicos, bioquímicos e citológicos*. Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/10017>

Perfeito, R. (2012). *Interplay between Alpha-Synuclein and Oxidative stress in Parkinson's disease cell models*. Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/24601>

A multimodalidade na escrita académica¹

Carla Teixeira^a, Audria Leal^{a,b}

^a Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

^b Fundação para a Ciência e Tecnologia

1. Introdução

A ideia de que os textos são compostos por elementos verbais e não verbais é central para os estudos da multimodalidade. Segundo Kress (2014), a comunicação humana é naturalmente dotada de multimodalidade, uma vez que outros sistemas semióticos tais como os gestos, as cores, a diagramação, por exemplo, interagem com o sistema linguístico. Seguindo esta premissa, a teoria da multimodalidade defende que todos os textos são multimodais.

Deste ponto de vista, consideramos relevantes os trabalhos sobre a multimodalidade combinados com a investigação sobre géneros textuais no que refere se ao *cartoon* (Leal, 2011, 2018) e à *reportagem* em revista (Leal, 2018), sobre o *anúncio publicitário* (Leal & Teixeira, 2019) e sobre o *comentário jornalístico* (Teixeira, 2016). Sendo notório que os referidos géneros têm uma forte componente visual, há géneros que fazem um maior uso de recursos semióticos e que, por isso, são facilmente identificados como multimodais. Contudo, a multimodalidade é um fenómeno próprio da linguagem patente em qualquer produção textual, pelo que a atividade académica é prolixa na criação de figuras, imagens, quadros, tabelas, na composição de artigos científicos, como

estratégias multimodais que têm a intenção de comprovar ou sintetizar dados.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é refletir sobre a presença da multimodalidade na esfera acadêmica, mostrando que o uso de diferentes elementos semióticos faz parte do desenvolvimento do conteúdo temático, influenciando, inclusivamente, o processo de significação do texto. Para tal, consideramos Kress, Jewitt, Ogborn e Charalampos (2014) e Kress e van Leeuwen (2006) sobre o estudo da multimodalidade, combinados com os princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2008). Para atingir o nosso objetivo, explicaremos as perspectivas de análise dos referidos quadros de trabalho e, a partir de um *corpus* da área da linguística, descreveremos ocorrências multimodais do conteúdo informativo. Com este trabalho, pretendemos refletir sobre a noção de textos multimodais e como nestes interagem os diferentes modos semióticos, contribuindo para uma descrição do gênero *artigo científico* e referindo ainda práticas acadêmicas de referência que possam promover uma consciencialização no uso de diferentes modos semióticos.

2. Fundamentação teórica

Este trabalho tem como ponto de partida os princípios teóricos e metodológicos do ISD, cujo principal propósito é refletir sobre o uso da linguagem e o seu potencial de desenvolvimento para o ser humano (Bronckart, 2008) em sociedade. É em sociedade que se verificam as práticas de linguagem (ou *langagières*) assentes em modelos comunicativos, designados gêneros textuais, que, por sua vez, estão integrados em atividade(s) de linguagem e são selecionados em função da mensagem a veicular. Cada gênero textual materializa-se em produções singulares que atestam as práticas linguísticas em uso num determinado contexto. Deste modo, cada texto concretiza o gênero

numa dimensão exemplar, aproximando-se ou afastando-se do modelo (Coutinho, 2003, p. 344).

Se qualquer texto se relaciona estrutural e tematicamente com o gênero textual, considerando, por exemplo, o plano de texto e o conteúdo temático, a dimensão exemplar da genericidade também se manifesta ao nível das configurações discursivas. Na perspectiva socio-interacionista, a componente discursiva refere conjuntos de unidades supraordenadas relativamente ao texto, ditos tipos de discurso. Estes estão fundados em duas ordens que organizam a temporalidade: a ordem do expor, que remete para uma conjunção com o presente, e a ordem do narrar, que indicia uma disjunção relativamente ao momento presente. Por sua vez, cada uma delas vê-se ordenada em função da atorialidade²: a ordem do expor divide-se no tipo de discurso interativo, quando se manifesta uma implicação atorial do produtor textual, e no tipo de discurso teórico, face a uma ausência enunciativa do produtor textual; a ordem do narrar está delimitada em função dos mesmos parâmetros, isto é, uma implicação atorial disjunta do momento presente indica um discurso de relato interativo e uma ausência atorial do sujeito disjunta do presente remete para o discurso de narração. Esta descrição esboça o plano linguístico dos tipos de discursos que são, na verdade, fundados em construtos de mundos psicológicos e que representam as operações psicológicas da temporalidade e da atorialidade realizadas linguisticamente. Deste modo, a conceção de linguagem sociointeracionista está fundada ideologicamente em Saussure e Voloshinov, no sentido em que “a linguagem humana é *integralmente semiótica*” (Bronckart, 2017, p. 38), e que “a implementação (...) [de] unidades semióticas pelos sujeitos humanos é necessariamente sustentada por um conjunto de *operações psicológicas*, qualquer que seja o nível das entidades envolvidas.” (Bronckart, 2017, p. 39). Esta noção de linguagem sustenta igualmente as suas dimensões ontológica e gnoseológica, já que é a faculdade da linguagem, comum a todos os humanos, que lhes permite construir o conhecimento sobre os objetos.

2.1. A multimodalidade nos textos

A multimodalidade é a noção que refere a coexistência na comunicação humana de mais de uma modalidade de expressão, o que pode, por exemplo, envolver gestos, fala, escrita, imagem, gráficos. Esta noção é transposta para o universo dos textos por Kress e van Leeuwen, para quem todos os textos são multimodais, uma vez que à comunicação humana está associada mais de um tipo de linguagem. Mesmo nos textos ditos mais canônicos, em que há uma predominância de linguagem verbal, verifica-se o emprego de sistemas semióticos, como a pontuação e a paragrafação, que interagem com o sistema linguístico para criar significados coerentes. Além disso, com o surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias, há gêneros que trazem uma combinação variada de sons, cores, imagens, em interação com a língua. De facto, neste grande espaço multimodal na sociedade, cada vez mais, “novos modos são criados e modos existentes são transformados” (Kress *et al.*, 2014, p. 52). Assim, a multimodalidade está presente nas nossas atividades comunicativas, sendo uma das preocupações dos estudos da multimodalidade perceber qual o conhecimento necessário para ler esses textos de modo crítico, para que sejam coerentes e para que possam gerar compreensões.

A partir desta ideia, Kress *et al.* (2014) estudam a multimodalidade e os seus processos de ensino e aprendizagem, ao analisar as diversas linguagens implicadas, a partir de observações em aulas de ciências, o que contempla os textos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, e até os próprios gestos dos professores no momento da didatização dos conteúdos. Como resultado deste trabalho, Kress *et al.* (2014, p. 14) apontam três princípios teóricos sobre a comunicação multimodal na aula:

- a forma e organização dos diferentes modos semióticos na comunicação dependem da cultura em que são produzidos. As suas articulações produzem significados a partir das exigências da prática social ou mesmo das necessidades comu-

nicativas das diferentes comunidades culturais, o que assinala que os significados nem sempre são iguais para todos os leitores.

- os significados das linguagens são construídos no entrelaçamento dos vários modos semióticos e destes com o contexto em que são produzidos, pelo que a própria interação produz significados.
- os sistemas de comunicação podem ser considerados como sistemas abertos. Ou seja, o processo de significação nunca é estático, mas fluido, por isso, os modos de comunicação desenvolvidos respondem às necessidades comunicativas de uma sociedade.

2.2. A noção de signo

2.2.1. O signo na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Na perspetiva do ISD e de outros estudiosos dos textos de Saussure, houve uma banalização do signo que se manifesta na dicotomia língua / fala com o *Cours de Linguistique Générale*, organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Neste, a unidade linguística localiza-se no domínio gramatical e o signo é tido como a união entre o *significado*, o conceito, e o *significante*, a imagem acústica. É no plano gramatical que se interpretam as propriedades do signo: a arbitrariedade (o signo é não motivado) e a linearidade (o signo é passível de segmentação). Contudo, apontamentos de aulas de alunos de Saussure e de outros manuscritos do autor que não foram considerados no *Cours* permitem afirmar que este considerava o signo uma entidade física e mental, no qual a arbitrariedade se verifica entre a imagem acústica e o conceito no nível psicológico. Saussure (1967, p. 33) afirma, inclusivamente, que a linguística é “une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie social[.]”. Deste modo, a geração de unidades semióticas dá-se no social, o que quer dizer que há um princípio de estruturação interna, no

qual a fundação do sentido é independente de uma ordem prévia, prevalecendo uma dimensão interpretativa, permitindo a Bulea Bronckart (2010) perspetivar o signo em múltiplos patamares de análise linguística, isto é, uma macroestrutura que reúne um conjunto de signos. É possível então observar o texto como um macrossigno que integra outros signos com extensões diferentes.

2.2.2. O signo na perspetiva da multimodalidade

Adotar a perspetiva da multimodalidade tem como consequência pensar sobre a noção de signo, o que inevitavelmente extrapola os limites do “puramente” linguístico. A própria noção de que os textos são multimodais, uma vez que apresentam na sua estrutura mais de um modo semiótico, verbal e não verbal, indica que o signo tem naturezas diversas. A noção de signo desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006) parte da célebre noção desenvolvida por Saussure, que considera o signo composto pelos dois conhecidos componentes: um formal, o *significante*, e um outro de conteúdo, o *significado*. Contudo, para Saussure (2002), no *Cours*, a relação entre o significado e o significante é arbitrária e, ao mesmo tempo, estática. Com efeito, também a multimodalidade reaprecia a relação arbitrária no âmbito do linguístico, considerando a forma fonética como sendo o significante que não tem escolha ou intenção na relação estabelecida com o seu significado. No entanto, ao ampliar a noção de signo além do linguístico e ao considerar que a forma não é apenas definida pelos aspetos fónicos, assume-se que a relação entre o significante e o significado é uma relação motivada socialmente, como se verifica:

In our view signs are never arbitrary, and motivation should be formulated in relation to the sign-marker and the context in which the sign is produced, and not in isolation from the act of producing analogies and classifications. (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 8)

Em contrapartida, nos *Écrits*, Saussure (2002, p. 277) considera que “la langue n’est créée qu’en vue du discours” e que a motivação é gerada pelas práticas sociais. Assim, Saussure afirma que, por um lado, há a realização da língua, mas, por outro lado, o discurso alimenta constantemente essa realização, que não existiria ou que desapareceria sem ele (Bronckart, 2008, p. 34).

A proposta do Kress e van Leeuwen vai exatamente no sentido de, como afirmam Pimenta e Santana (2007, p. 155-156), “a língua não é somente uma representante das práticas sociais, mas, também, um instrumento capaz de influenciar, criar e transformar a realidade social”. Logo, a relação entre o significante e o significado é motivada socialmente e todos os critérios envolvidos no social vão influenciar esta relação. É de concluir que os participantes da interação social produzem e reproduzem significações a partir do mundo social em que se situam: “estas significações são expressas na linguagem a partir de diferentes modos semióticos não apenas da ordem do linguístico, mas também pelo visual.” (Leal, 2016, p. 7).

2.2.3. Quando o social influencia a produção do signo

Um dos pressupostos comuns às perspectivas teóricas mencionadas é que o social influencia a produção textual ou comunicativa, sendo que os significados são criados para responder às necessidades comunicativas da sociedade. Como consequência, o tipo de atividade / prática social influencia o significado do signo, incluindo as suas formas e organização. Destaca-se que a atividade social é percebida pela Semiótica Social e pelo ISD como uma prática desenvolvida coletivamente, o que quer dizer que a construção do sentido é produzida nos textos a partir do seu contexto em sociedade, bem como pelo contexto social em que o sujeito leitor está inserido (Leal & Teixeira, 2019). A própria noção de texto destas correntes indica a centralidade da prática social nas ações comunicativas da sociedade, tal como se evidencia:

O texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planeamento geral) não dependem do linguístico mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. (Bronckart, 2006, p. 139)

Our focus is on textuality, on the social origins and production of text as much as on the reading of text. We call this practice social semiotics to draw attention to all forms of meaning making as a social activity, set in the field of politics in structures of power; and subject therefore to the contestations arising out of the differing interests of the makers of texts[.] (Kress, Leite-Garcia & van Leeuwen, 1997, p. 259)

Assim, o domínio social determina os significados produzidos nos textos, o que vai desde a escolha do género textual até às realizações linguísticas. De facto, a relação entre o social e o textual caracteriza-se como um movimento dinâmico, descendente (do social para o textual), acompanhado também por um movimento ascendente (Bulea Bronckart, 2010, p. 69), pois é a partir dos textos que são percecionadas as mudanças que se dão no plano social (Leal & Teixeira, 2019).

3. O género textual *artigo científico*

3.1. *Corpus*

Neste trabalho, consideramos o género textual *artigo científico*. Foram critérios de seleção na constituição do *corpus* o suporte do texto, a publicação em revista (ou a reprodução do formato de revista em atas), e o perfil do produtor textual, ao nível do desempenho atorial académico como sendo possuidor do grau de doutor, e ao nível do desempenho linguístico como falante de Português Europeu. A recolha foi efetuada digitalmente.

Foram selecionados cinco exemplares do referido género das áreas de especialidade do Texto, Discurso e Análise Conversacional e cinco da Sintaxe e Aquisição da Linguagem, perfazendo um total de dez textos, cuja listagem se encontra disponível no final deste trabalho.

Justificamos a eleição deste conjunto de disciplinas como sendo das mais representativas dos grupos de investigação do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Além disso, julgamos relevante documentar as práticas textuais destes campos, tanto para a reflexão dos investigadores que nelas se inscrevem, como para os estudantes dos vários ciclos de estudos que frequentam unidades curriculares ou realizam as suas dissertações e teses nestas áreas.

São facilmente reconhecíveis como elementos multimodais nos textos a presença de desenhos, fotografias e a presença da cor. No *artigo científico*, a multimodalidade dá-se pela inclusão de quadros, imagens, tabelas, diagramas e gráficos e na apresentação visual dos resultados. Contudo, há ainda que considerar outros elementos que também adquirem expressividade na perspetiva multimodal, como a formatação (por exemplo o tamanho e o tipo de letra, entre outros), a paragrafação, os espaços em branco, a ocorrência de números. Além disso, a dimensão linguística está sempre presente nos textos, seja por meio especificamente da língua, seja através do uso de modos semióticos que tenham subjacentes operações psicológicas e, conseqüentemente, uma mensagem. Por fim, atendendo a que a recolha do *corpus* compreendeu o uso da *Internet*, estamos conscientes da pluralidade de recursos semióticos presentes na comunicação e que são gerados pelas novas tecnologias. Contudo, estes não serão objeto de reflexão neste trabalho: o uso do digital foi um meio de recolha de textos que tem a intenção de divulgar a investigação científica e que foi utilizado neste âmbito.

4. Análise de dados

A partir da leitura dos artigos científicos, foi identificada a presença de três operações textuais, *expor*, *comprovar* e *sintetizar*, que visam genericamente apresentar dados e são realizadas por macrosignos. Em termos do plano de texto (Adam, 2001, p. 28), verificámos

que a apresentação de dados se pode dar na fundamentação teórica (que compreende a introdução e/ou a fundamentação teórica propriamente dita), na metodologia, na análise de dados e na conclusão. Ainda que se tenham identificado vários tipos de operações textuais, estas podem ser concretizadas de modos diferentes, atendendo à área disciplinar e à natureza do objeto linguístico.

4.1. *Expor dados*

Para *expor dados* na parte da fundamentação teórica, Brito (2012, p. 1) e Estrela (2016, p. 1011), que pertencem ambas ao campo da Sintaxe e Aquisição da Linguagem, fazem uma apresentação do *corpus*. Contudo, Brito opta por uma exposição de enunciados numerados, sendo que um dos números se desdobra em dois exemplos que visam exemplificar uma mesma forma de nominalizar o infinitivo. A centralização dos dados na página e respetiva numeração mencionada visam organizar e destacar a informação, ao passo que Estrela prefere, pela qualidade dos elementos, fazer uso de uma tabela com tópicos informativos de dupla entrada nos eixos horizontal e vertical que se interseccionam para comprovar, ou não, as propriedades do objeto de estudo, ou como a autora lhe chama, o comportamento dos participípios eventivos em português.

- (1) (a) *O cantar dos Alentejanos causa-me emoção.*
- (b) *A revolta no Egipto foi o virar de uma página.*
- (2) *O ter ela escrito esses poemas não me espantou.*

Exemplo 1 – Brito (2012, p. 1)

Quadro I: O comportamento de participios eventivos, resultativos e estativos em Português

	Eventivo	Resultativo	Estativo
Sintagmas preposicionais de valor instrumental	✓	*	*
Orações subordinadas finais	✓	*	*
Complemento agente da passiva	✓	*	*
Advérbios orientados para o agente	✓	*	*
Expressão em <i>x</i> tempo	✓	✓	*

Fonte: Estrela (2013), elaborado a partir de Duarte e Oliveira (2010)

Exemplo 2 – Estrela (2016, p. 1011)

Ainda relativamente à operação textual *expor dados*, na área do Texto, Discurso e Análise Conversacional, Morais (2010, p. 254) mostra o *corpus* analisado, ao representar uma tabela de duas colunas, na qual a coluna da esquerda indica os tópicos e a da direita é composta pela transcrição do *corpus* com os turnos de fala e a identificação dos intervenientes.

	58	XXX //
Tópico 7 <i>A ajuda da sogra</i>	59	ISA e ela não ajuda nada / lá em casa?
	60	BEA O faz / faz o serviço dela //
Tópico 8 <i>O trabalho em casa da sogra</i>	61	então eu não sujo nada //
	62	O sujo / O limpo / não é? [...]

Exemplo 3 – Morais (2010, p. 254)

Na mesma área, mas pretendendo evidenciar uma metodologia usada em sala de aula, Freitas e Tuna (2013, p. 64) revelam a sequencialidade temporal do processo através de tópicos informativos inseridos em retângulos que se relacionam entre si por meio de setas;

a ideia de conjunto é conferida por um grande retângulo que encapsula toda a informação do conjunto.

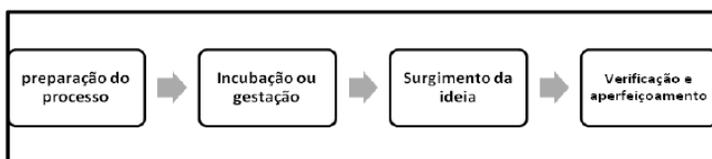


Figura 6 - Fases do processo criativo (adaptado de Cardoso, 2000, pp. 29-32)

Exemplo 4 – Freitas e Tuna (2013, p. 64)

4.2. *Comprovar dados*

A imagem é usada com a intenção de exemplificar dados em Freitas e Tuna (2013, p. 53) e em Lobo e Silva (2017, p. 328). No primeiro caso, que ocorre na fundamentação teórica, a imagem surge integrada num género textual, o *anúncio publicitário*, e é um elemento central na geração de sentido: o vermelho do sapato alto relaciona-se com o vermelho do batom, o produto publicitado, que se encontram ambos unidos pela elegância e feminilidade.

Figura 1 - Exemplo de metáfora visual



Exemplo 5 – Freitas e Tuna (2013, p. 53)

Quanto ao segundo caso, as imagens criadas para um público infantil são o dispositivo usado para verificar a preferência interpretativa da presença do sujeito nulo em crianças, um teste realizado no âmbito da Sintaxe e Aquisição de Linguagem.



Imagem 1. Exemplo de imagens usadas no teste.

Exemplo 6 – Lobo e Silva (2017, p. 328)

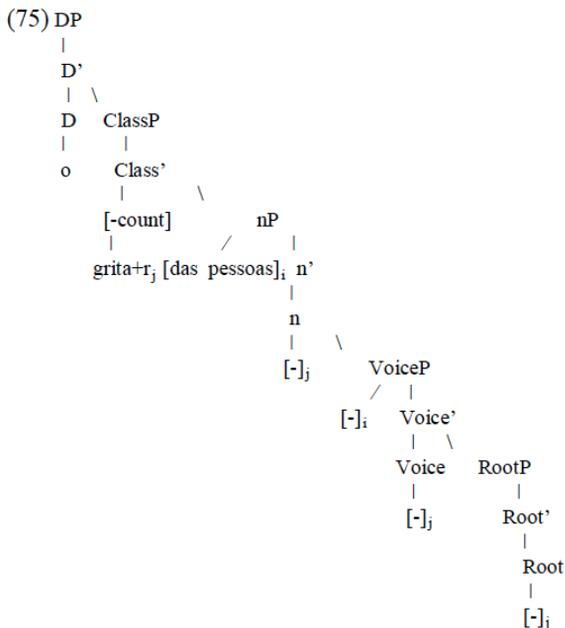
Com a intenção de exemplificar a análise, Duarte Marques e Pinto (2017, p. 107) observam um *anúncio publicitário*, no qual a imagem, um avião, está relacionada com o serviço anunciado, voar na *British Airways*, por uma relação de coerência com o próprio *slogan* “Os velhos amigos são os melhores”, aludindo às relações de amizade entre Portugal e Inglaterra que remontam à Idade Média.



Exemplo 7 – Duarte Marques e Pinto (2017, p. 107)

Ainda nesta área linguística, são escolhidas outras representações para comprovar dados. Para a análise de dados, Brito (2012, p. 111) opta por uma representação em árvore e por uma representação da estrutura (2012, p. 109) do infinitivo nominal entre parêntesis retos. Estas estratégias são ambas típicas da área disciplinar. São representações que possuem um alto grau de abstração, porque convocam categorias com siglas em inglês, o que pressupõe um domínio prévio de leituras deste campo, e porque envolvem uma descrição detalhada lexical e sintática, a ser completamente assimilada pelos especialistas de Syntaxe e Aquisição de Linguagem. De igual modo, uma representação híbrida, com enunciado e representação parentética, é usada por Pereira (2015, p. 101) para exemplificar a metodologia. No entanto, em termos da operação textual *comprovar dados* na parte correspondente à análise, a partir de uma perspectiva de estudos do texto, Coutinho (2008, p. 204) para tratar de formas linguísticas que atuam como marcadores conversacionais também apresenta enunciados, mas sem qualquer tipo de representação formal, desnecessária para o tipo de discussão que a autora pretende. Destacamos que este tipo de estratégia, centralização de dados na página, já tinha sido anteriormente evidenciada com o exemplo 1 de Brito (2012, p. 1), o que demonstra que

a mesma técnica pode ser usada em diferentes partes do plano de texto.



Exemplo 8 – Brito (2012, p. 111)

(72) [TP [AspP [VoiceP [vP [RootP/ VP / √P]]]]]

Exemplo 9 – Brito (2012, p. 109)

iv) como vestígio de um clítico coindexado com um pronome (acusativo em (21), ou dativo em (22)), que se encontra realizado no domínio superior:

(21) – Certo não, disse ele, mas eu _{NP-ACC} **a** ₋₁ vi _{IP-NP-SBJ} ₋₁ ^{*} falar com o mestre de@ @os cristãos (JAR48,15)

(22) Quando el-rey, que bem viu os golpes que dava, _{NP-DAT} **lhe** ₋₁ viu _{IP-NP-SBJ} ₋₁ ^{*} alçar a espada, nom teve atrevimento de esperar o golpe, (JAR98,22)

Exemplo 10 – Pereira (2015, p.101)

- (1) O João contou tudo à irmã. Sentiu-se, então, muito aliviado.
- (2) No ano 2000, haverá moeda única na Europa. Terei, então, 40 anos.
- (3) Esta inferência pode ser cancelada sem contradição. Então, é uma implicatura.
- (4) Queres entrar em medicina? Então estuda!
- (5) A: A Patrícia vem jantar? B: Vem. A.: Então, fico em casa.
- (6) A: Cheiras a tabaco. B: E então?
- (7) Então, não vens?

Exemplo 11: -Coutinho (2008, p. 204)

Em comparação, por exemplo, com o conhecimento que é representado em Freitas e Tuna (2013, p. 64), Morais (2010, p. 254) e Coutinho (2008, p. 204), as representações formalizadas por Brito e por Pereira são, em termos de legibilidade para linguistas de outras áreas (e conseqüentemente, para o público em geral), menos acessíveis.

4.3. *Sintetizar dados*

No que diz respeito à operação textual *sintetizar dados*, Estrela recorre a um quadro e a um gráfico para cumprir esta função. Com informação da área da Sintaxe e Aquisição da Linguagem, o quadro (Estrela, 2016, p. 1013) com entradas na horizontal e na vertical, difere de outros exemplos já apontados, porque os elementos verbais são apresentados em paralelo com elementos numéricos de carácter estatístico. Com o objetivo de mostrar os dados de análise, o gráfico de barras de Estrela (2016, p. 1014) operacionaliza a visualização dos dados com o apoio de cores.

Quadro 2: Idades e produções das crianças representadas no *corpus* de Santos (2006)

Criança	Idade	MLUw ⁴	Número de ficheiros	Número de enunciados da criança
INI	1;6.6 - 3;11.12	1.527 - 3.815	21	6,591
TOM	1;6.18 - 2;9.7	1.286 - 2.954	16	6,800
INM	1;5.9 - 2;7.24	1.315 - 2.370	15	5,101

Fonte: Santos (2006)

Exemplo 12 – Estrela (2016, p. 1013)

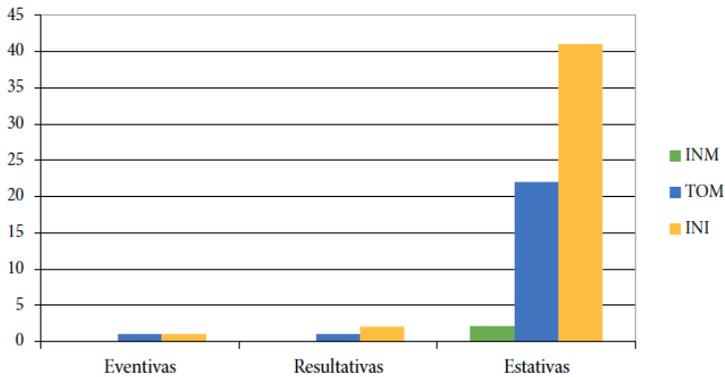


Gráfico 1: Número de passivas produzidas pelas três crianças

Exemplo 13 – Estrela (2016, p. 1014)

A síntese de dados é igualmente relevante na conclusão dos trabalhos: Martins (2015, p. 92) faz convergir dados numéricos e estatísticos nesta parte do artigo científico; por outro lado, Rodrigues e Silvano (2016, p. 742) recorrem a uma estrutura numerada para apresentar e destacar algumas das suas notas finais, à semelhança do exemplo 1 e do exemplo 11.

Receitas	1-25	107-151	221-283	Total
Ênclise	22	34	66	116 32%
Próclise	49	85	128	246 68%

Quadro 3. Partes do livro com domínio da Próclise

Receitas	26-106	152-220	1*-20*	Total
Ênclise	126	382	72	564 78,6%
Próclise	70	72	26	154 21,6%

Quadro 4. Partes do *Livro* com domínio da Ênclise em contextos de variação

Exemplo 14 – Martins (2015, p. 92)

Por outro lado, os alunos ainda não são capazes de:

1. elaborar com competência um segmento de argumentação, recorrendo a argumentos e exemplos válidos;
2. realizar operações de negociação, de contra-argumentação;
3. estabelecer relações retóricas mais complexas como a Negação do Obstáculo;
4. usar com proficiência elementos e estruturas linguísticos variados para marcar as relações retóricas.

Exemplo 15 – Rodrigues e Silvano (2016, p. 742)

4.4. Configurações discursivas e multimodais

Considerando a ocorrência dos dados analisados no contínuo da escrita de um *artigo científico*, estes ocorrem numa posição de destaque em situação de suspensão da mancha gráfica. Nesse sentido, os dados apresentados denunciam uma relação de intertextualidade face a outros artigos e documentos de trabalho que tenham sido produzidos no decurso da investigação, ou seja, uma seleção, recorte e relocalização dos dados. Assim, de um ponto de vista discursivo, julgamos que os dados analisados manifestam uma ordem mínima do

expor, sublinhando as coordenadas básicas da temporalidade ancorada no presente e da autonomia enunciativa.

Ao tomar como exemplo algumas das legendas dos dados que apresentamos anteriormente, “Quadro 1: O comportamento de participípios eventivos, resultativos e estativos em Português”; “Fonte: Estrela (2013), elaborado a partir de Duarte e Oliveira (2010)” (Estrela, 2016, 1011); “Gráfico 1: Número de passivas produzidas pelas três crianças” (Estrela, 2016, p. 1014); “Figura 6- Fases do processo criativo (adaptado de Cardoso, 2000, pp. 29-32)” (Freitas & Tuna, 2013, p.64), verificamos a ausência de formas verbais, o que significa que há uma leitura da temporalidade ancorada no presente com um valor genérico ou gnômico. Também observamos uma ausência de formas de pessoa, o que, juntamente com o valor temporal anteriormente referido, situa discursivamente estes exemplos na ordem do expor, a partir das propriedades do discurso teórico.

Esta caracterização do conjunto dos dados face ao contínuo da escrita não destitui outras características que estes possam apresentar e que sejam intrínsecas ao género textual ou decorrentes da situação de comunicação, por exemplo, a presença de discurso interativo (marcas de pessoas com o presente do indicativo: Morais, 2010) ou de relato interativo (marcas de pessoa com formas verbais de passado: Pereira, 2015).

Destacamos igualmente a presença de outros dois tipos de configurações discursivas. No primeiro tipo, o caso do *anúncio publicitário* em Freitas e Tuna (2013, p. 59). Neste, o género deixa a sua função comunicativa primária (fazer publicidade de tal produto) para assumir uma função específica dentro do *artigo científico* que é o de ser exemplo, configurada na operação textual *comprovar dados*. Observa-se uma reconfiguração discursiva e funcional do *anúncio*: o *anúncio* deixa de ter a localização temporal e a implicação atorial associadas à sua função primária, o que significa que o leitor do *artigo científico* reconhece o género *anúncio* e a atividade a ele associado, mas é a partir

do reconhecimento desta função primária que o leitor faz um reenquadramento das marcas discursivas e, principalmente, um reenquadramento funcional, considerando a operação *comprovar dados*. Neste caso, em particular, essa resignificação do gênero também é assinalada, dentro do texto, a um nível composicional, com o destaque da colocação do gênero na configuração da página do *artigo*. O segundo tipo de reconfiguração discursiva aplica-se a legendas, quadros, gráficos e outras representações mais abstratas do conteúdo informativo, nos quais são patentes as marcas discursivas da ordem do expor autônomo, caracterizada pela ausência de implicação atorial e temporal. Efetivamente, quando é maior a dependência dos elementos não verbais, dá-se uma operação psicológica não marcada linguisticamente cuja interpretação é multimodal, típica do gênero *artigo científico* e da atividade acadêmica.

5. Notas conclusivas

Para os estudos do interacionismo sociodiscursivo, o texto é resultado das atividades humanas e, como tal, a sua organização e o seu funcionamento vão depender das escolhas do produtor textual para atingir o objetivo comunicativo traçado numa atividade específica. Entre estas escolhas, destaca-se o gênero e a sua configuração discursiva. Bronckart (2008, p. 86) afirma que os gêneros são formas textuais padronizadas estabilizadas pelo uso no momento da sua produção. Assim, os gêneros caracterizam-se como sendo modelos adotados e adaptados pelo produtor a uma determinada situação comunicativa. Por sua vez, as configurações discursivas, realizadas pelos tipos de discurso, figuram de modo infraordenado ao texto e ao gênero face às representações que o produtor possui do mundo real. Deste modo, os gêneros têm uma estreita dependência para com as atividades sociais, como também fazem dos tipos discursivos entidades da língua com os quais vão ter uma certa relação de dependência.

A partir da observação de um *corpus* de dez *artigos científicos* das áreas de especialidade do Texto, Discurso e Análise Conversacional e cinco da Sintaxe e Aquisição da Linguagem, foram analisados exemplos de três operações textuais, *expor dados*, *comprovar* e *sintetizar dados*. Nos exemplos considerados, verifica-se a passagem de um modo semiótico para outro, o que conduz a uma reconfiguração textual introdutora de novos significados, com migração do conteúdo informativo e diferentes reconfigurações discursivas. Esta nova configuração estabelece outros objetivos e finalidades, subordinando as operações textuais ao objetivo do género e da atividade com que este se relaciona.

Notas

1. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2019 e da bolsa de Pós-Doutoramento de Audria Leal, com a referencia SFRH/BPD/111234/2015.
2. Atorialidade tem origem em “ator”, termo usado em ciências sociais. Neste contexto, “atorialidade” refere as marcas do sujeito, por isso, uma atorialidade implicada compreende a presença de marcas e uma não implicação pressupõe a sua ausência; as marcas, ou a sua ausência de acordo com o género textual, podem ainda descrever o tipo de desempenho mais ou menos proficiente do produtor textual.

Corpus

Texto, Discurso e Análise Conversacional

Coutinho, M. A. (2008). Marcadores discursivos e tipos de discurso.

Estudos Linguísticos / Linguistic Studies, 2, 193-210.

Duarte, I. M., Marques, A., & Pinto, A. G. (2017). O discurso publicitário ao serviço da construção da identidade no Estado Novo: o caso de Mundo Gráfico. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 6, 97-117.

- Morais, A. (2010). Narrativas conversacionais: entre o acto comunicativo e o modo de enunciação. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 5, 247-266.
- Freitas, E. S., & Tuna, S. G. (2013). O discurso publicitário em sala de aula: objecto de análise discursiva e modelo de escrita no mundo real. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 2, 53-71.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2016). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do re-visto secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1(10), 721-744.

Sintaxe e Aquisição da Linguagem

- Brito, A. M. (2012). A nominalização do infinitivo em Português Europeu: aspetos sintáticos e semânticos. In F. Silva, I. Falé, I. Pereira, & J. Veloso (Org.), *Textos seleccionados do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 98-120). Lisboa: APL. Disponível em https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/4_Brito.pdf (Consultado a 12.08.2018)
- Estrela, A. (2016). A Estrutura passiva num corpus de aquisição. *Fórum linguístico*, 13(1), 1009-1021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n1p1009-31467> (Consultado a 12.08.2018)
- Lobo, M., & Silva, C. (2016). Ambiguidade pronominal em orações adverbiais do português europeu: crianças vs. adultos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2(10), 319-338. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1577> (Consultado a 12.08.2018)
- Martins, A. M. (2015). Variação sintática no português quinhentista: a colocação dos pronomes clíticos. *Estudos de linguística galega*, 7, 83-94. Disponível em <http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/2373> (Consultado a 12.08.2018)

Pereira, S. (2015). Construções perceptivas e ordem palavras num texto medieval. *Estudos de linguística galega*, 7, 97-108. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/2331> (Consultado a 12.08.2018)

Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de texte. In M. Ballabriga, *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interpretation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. In A. R. Machado, & M. de L. Meirelles (Orgs.), *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genre de textes, types de discours et degrés de Langue. *Revue Texto!*, XIII(1). Disponível em http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Bronckart, J.-P. (2017). Os gêneros de texto, quadro organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In E. G. Lousada, L. Bueno, & A. M. de M. Guimarães (Org.), *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo* (pp. 37-50). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Bulea Bronckart, E. (2005). Est-ce ainsi que les signes vivent? *Texto! Textes et cultures*, 10(4). Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:54952>. (Consultado a 14.03.2016).
- Bulea Bronckart, E. (2010). La langue au service du texte? *Estudos linguísticos / Linguistic Studies*, 5, 55-76. Disponível em <http://>

- clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/5c-ecaterina-bulea.pdf (Consultado a 20.5. 2018)
- Bulea Bronckart, E. (2014). Le modèle d'analyse de textes élaboré dans le cadre de l'ISD et son exploitation didactique. *Eutomia*, 13, 511-531. Doi:10.19134/eutomia-vii13p521-531
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed). London: Routledge.
- Kress, G., Leite-Garcia, R., & van Leeuwen, T. (1997). Discourse Semiotics. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process: Studies a multidisciplinary introduction* (Vol. 1). London / Thousand Oaks: Sage.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2014). *Multimodal teaching and learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. Bloomsbury Classic in Linguistics.
- Pinto, R. (2011). Multimodalidade em outdoors políticos: propostas de análise. In C. Andrade, & A. L. T. Cabral (Org.), *Práticas Linguístico-Discursivas* (pp. 71-92). São Paulo: Terracota.
- Leal, A. (2011). *A organização textual do género cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/6646>.
- Leal, A. (2016). A construção da temporalidade no texto multimodal. *Cadernos de Linguagem & Sociedade*, 17(1), 53-69. Doi:10.26512/les.v17i1.4428
- Leal, A. (2018). As representações semióticas no gênero Reportagem em revistas publicadas em Portugal. *Linguagem em (Dis)curso*, 18(2). Doi:10.1590/1982-4017-180205-10717
- Leal, A., & Teixeira, C. (2019, no prelo). Textos e gramática em Publicidade: avaliação de práticas linguístico-textuais. In *NOVALing*.

Textos selecionados da Grato 2015, Conferência em Gramática & Texto 2015.

- Pimenta, S. M. O., & Santana, C. D. A. (2007). Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In A. C. F. Matte (Org.), *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática* (2.º vol., pp. 152-174). Lucerna: Rio de Janeiro.
- Saussure, F. de (1967). *Cours de linguistique générale* (Edição crítica de Tullio de Mauro). Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Saussure, F. (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Teixeira, C. (2016). Questões de semiótica e de gramática em comentários jornalísticos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade (Papers on Language and Society)*, 17(1), 140-161. Doi: 10.26512/les.-v17i1.4432

***PARTE IV: O DISCURSO ACADÊMICO
EM BALANÇO***

Presente e futuro da investigação sobre discurso académico em Portugal

Paulo Nunes da Silva^{a,b}, Fausto Caels^{a,c}, Noémia Jorge^{c,d}, Íris Susana Pires Pereira^{e,f}

^a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

^b Universidade Aberta

^c Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

^d Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

^e Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

^f Universidade do Minho

O texto apresentado nas páginas seguintes resulta de uma mesa-redonda subordinada ao tema “Presente e futuro da investigação sobre Discurso Académico em Portugal”, que decorreu no dia 7 de setembro de 2018, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, no âmbito das atividades do Primeiro Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA 1). O texto encontra-se organizado em quatro partes e inclui um texto de apresentação do moderador da mesa-redonda, bem como três reflexões críticas sobre o tema em discussão, preparadas por intervenientes na mesa.

Correio eletrónico: paulo.silva@uab.pt, fausto.caels@gmail.com, njorge@fcsh.unl.pt, iris@ie.uminho.pt

Apresentação

Paulo Nunes da Silva

Enquanto objeto de estudo, o discurso acadêmico pode ser abordado em perspectivas múltiplas, de acordo com enquadramentos teóricos diversificados e adotando metodologias várias. Debater resultados e orientações, projetar objetivos e aplicações, delinear rumos e estratégias constituíram algumas das finalidades subjacentes à mesa-redonda, subordinada ao tema genérico “Presente e futuro da investigação sobre Discurso Acadêmico”, subdividido em questões como as seguintes:

- A investigação sobre o discurso acadêmico em língua portuguesa requer o estabelecimento de massa crítica e reconhecimento institucional e disciplinar. Que possibilidades, desafios e obstáculos se colocam a esse estabelecimento?
- Tendo em vista a aplicabilidade da investigação no terreno, será a diversidade teórica uma fragilidade ou uma mais-valia neste campo? Que vantagens e desvantagens oferece esta diversidade teórica?
- Que efeitos poderá esta área de estudo produzir a médio prazo no panorama educativo nacional? Que estratégias deverão ser adotadas para a concretização desses objetivos?

Tratando-se, em todos os casos, de questões estruturantes, as propostas de resposta permitem uma reflexão acerca dos desafios com que se deparam os pesquisadores da área. Foram abordadas de forma diversa pelos intervenientes, que as problematizaram, partilhando testemunhos relativos quer a experiências profissionais, quer a práticas de investigação.

Fausto Caels propôs uma abordagem panorâmica, começando por sintetizar algumas reflexões que, no passado recente e de forma não sistemática, apontam para a necessidade de pesquisar e teorizar sobre o discurso acadêmico no nosso país. Essa abordagem privilegia os estudos sobre a relevância da língua portuguesa na maneira como se comunica o conhecimento nas várias disciplinas do Ensino Básico, com especial ênfase nas que não incidem no ensino das línguas (materna e não materna). Existem, também, possibilidades, desafios e obstáculos inerentes ao reconhecimento institucional e disciplinar da investigação sobre discurso acadêmico, salientando-se, porém, que há atualmente uma atitude de maior receptividade, o que se reflete, no domínio político, em legislação e recomendações.

Elegendo como objetivo estratégico conferir mais visibilidade à investigação sobre discurso acadêmico, Caels apresentou duas propostas concretas: (i) a organização regular de encontros científicos nacionais específicos e (ii) a publicação de uma revista dedicada à divulgação de estudos sobre este mesmo objeto. A concretização das duas propostas permitirá dar mais visibilidade à investigação acerca do discurso acadêmico, assim como criar laços e promover a colaboração entre os pesquisadores. São estas, aliás, algumas das condições necessárias à emergência de massa crítica e de reconhecimento institucional da área disciplinar.

Assumindo que tal reconhecimento depende, complementarmente, da legitimação desta área no seio da instituição escolar, Noémia Jorge fez incidir a sua intervenção nos modos como os géneros textuais têm sido abordados nos programas curriculares da disciplina de Português, já no século XXI. Em documentos oficiais, o conceito de género tem conquistado um destaque e uma importância crescentes, sendo considerado central no *Programa e Metas de Português do Ensino Secundário* (Buescu et al., 2014). Todavia, as marcas de género explicitadas neste documento estruturante não parecem decorrer de uma sistematização de resultados de investigações sobre os géneros indicados. Jorge salientou por isso a necessidade de fundamentar em

estudos científicos a listagem de marcas de género associadas aos géneros estudados nos diferentes anos de escolaridade, evitando, desse modo, problemas de falta de rigor, de ambiguidade conceptual e de flutuação terminológica. Estes problemas decorrem da falta de estudos sistemáticos sobre as propriedades dos géneros e, em parte pelo menos, também da diversidade de enquadramentos teóricos. Conclui-se assim que os desafios para a investigação em discurso académico incluem a promoção de mais estudos sobre múltiplos géneros e o diálogo entre as diversas perspetivas teóricas que subjazem a investigação na área.

Esse diálogo e a promoção do discurso académico passam necessariamente pelo discurso da formação docente, segundo Íris Pereira. O regime jurídico da habilitação profissional, alterado em 2007, prevê atualmente que os docentes frequentem um mestrado profissionalizante. Desde então, a iniciação à prática letiva dos novos docentes tem requerido a elaboração de um relatório em que é apresentada uma investigação pedagógica realizada no âmbito da Prática Pedagógica supervisionada (estágio). Instituiu-se, portanto, uma nova prática discursiva que incide nas práticas letivas e discursivas de docentes e discentes. Através das funções de supervisora de estágio e orientadora de relatórios, que permitiram um contacto privilegiado com estes exemplares do discurso académico, foi revelada também a especificidade do discurso inerente à formação dos docentes, que, neste âmbito, configura uma área emergente de pesquisa em Portugal.

Em síntese, de forma lúcida e autoconsciente, estas reflexões diagnosticam dificuldades e obstáculos mas também oportunidades e desafios com que atualmente se deparam os investigadores do discurso académico em Portugal.

Investigação sobre os usos disciplinares do português no Ensino Básico: Quem somos, de onde viemos e para onde vamos?

Fausto Caels

Este texto de opinião centra-se na investigação sobre o papel da língua portuguesa nas várias disciplinas do Ensino Básico e, em particular, nas disciplinas ditas “não linguísticas”. Sendo apenas uma das aceções possíveis do termo “discurso académico”, é a que está mais próxima dos meus interesses de pesquisa.

Embora a mesa-redonda se intitule “Presente e Futuro da investigação sobre Discurso Académico”, gostaria de começar com uma referência ao passado, para sublinhar que as questões em discussão hoje, no ENDA, não são, de forma alguma, novas.¹ Não sendo necessariamente abundantes, encontram-se vários textos e trabalhos escritos há 10, 20 ou mesmo 30 anos, que questionam o lugar da língua e da literacia na transmissão e avaliação de saberes disciplinares. É o caso, por exemplo, de Pereira (1991), Menezes (1996), Castro (1999) ou Reis (2007). Cito duas pequenas passagens:

(...) as organizações educativas formais caracterizam-se por um elevado grau de exigência relativamente aos usos da linguagem (...). E parece claro que a relevância destes materiais [tarefas de leitura e escrita] cruza transversalmente todas as áreas do currículo (...). Os textos que aí se lêem e escrevem são factores decisivos na criação de condições para a aquisição de saberes académicos. (Castro, 1999: 42-43)

Importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. Esta recomendação aponta mesmo para que um tal critério de rigor e de exigência se institua logo

no momento da formação dos professores e seja um crivo importante da sua avaliação e acreditação. (Reis, 2007: 2)

Ler estas passagens – tão relevantes hoje como no momento em que foram escritas – obriga a uma breve reflexão. Será que houve avanços nesta área de investigação / intervenção? Sou de opinião que sim. Dispersos e pequenos, talvez, mas nem por isso menos importantes. Atente-se como os textos citados adotam um discurso maioritariamente sensibilizador. Atualmente – e a realização do ENDA é prova disso, creio – é possível afirmar que existe em Portugal um grupo de profissionais (agentes políticos, professores, formadores de professores, investigadores) que passou efetivamente à ação.

Dou o exemplo concreto do núcleo “Discurso e Práticas Discursivas Académicas” do CELGA-ILTEC, cujo foco de estudo reside nos usos escolares e académicos da língua. Esta investigação abrange, no caso do Ensino Básico e Secundário, os géneros orais e os géneros não literários na disciplina de Português, os géneros escritos em Ciências e História ou os géneros multimodais em Estudo do Meio. No caso do Ensino Superior, atende aos géneros e ao vocabulário académico em diferentes áreas de conhecimento e, ainda, a usos académicos do Português PL2 em Moçambique.

Creio que mudou também a receptividade ao trabalho nesta área, havendo um reconhecimento mais generalizado do papel instrumental da língua no processo educativo. Esta é, pelo menos, a minha experiência ao contactar com professores, formadores e investigadores. Talvez tenhamos conseguido ultrapassar uma visão mais compartimentada do currículo e das responsabilidades de cada docente que prevalecia há alguns anos. O texto de Reis anteriormente citado, por exemplo, escrito há 10 anos na sequência de uma conferência internacional sobre o Ensino do Português, expressava ainda alguma frustração nesse sentido: “De acordo com vários testemunhos formulados na conferência, é recorrente e mesmo, por vezes, afirmada com alguma sobrançeria a afirmação de que o domínio do nosso

idioma é um problema do professor e da aula de português” (Reis, 2007: 2).

Uma maior abertura ao papel transversal da língua pode ser verificada também nos discursos oficiais. Confirmam-se, por exemplo, os atuais programas de Português, que incluem nos objetivos centrais o ensino de géneros não literários e da língua enquanto veículo de conhecimento (Buescu *et al.*, 2014, 2015). Confirmam-se igualmente os Despachos Normativos 7/2006 e 30/2007, que regulam a disciplina de Português Língua Não Materna e que preveem a dedicação de pelo menos uma unidade letiva semanal ao ensino do português enquanto língua veicular das outras disciplinas. Refira-se ainda um comunicado recente do Ministério da Educação, que sublinhou a necessidade de integração de práticas de ensino e treino de literacia em todas as disciplinas do currículo (ME, 2017).

Sendo inegável que a investigação (e ação) sobre o discurso académico tem história em Portugal, podemos também questionar-nos por que motivos não se encontra mais desenvolvido. Aproveito esta interrogação para entrar na pergunta propriamente dita da mesa-redonda, focando as possibilidades, desafios e obstáculos ao estabelecimento de massa crítica e reconhecimento institucional e disciplinar na investigação sobre discurso académico.

Para que haja massa crítica é necessário, entre outros quesitos, que os profissionais que trabalham sobre o discurso académico (i) se conheçam, (ii) tenham – ou sintam que têm – um objetivo comum e (iii) mantenham boas relações académicas. Fazendo parte da comissão organizadora do ENDA, foi para mim uma surpresa muito agradável ver tamanha adesão ao encontro. Fico também muito satisfeito por poder conhecer ou reencontrar várias pessoas. É sinal de que existe, de facto, uma vontade de criar e fortalecer laços académicos e pessoais entre investigadores afetos ao discurso académico. Ao mesmo tempo, não consigo deixar de perguntar se as pessoas aqui presentes esgotam a totalidade da (potencial) comunidade. Dito por outras palavras, quantas pessoas passaram pelas malhas da nossa rede? E porquê?

Creio que valerá a pena refletir brevemente sobre a própria designação “discurso académico”. Sendo transparente para alguns, pode não o ser para outros. Se pesquisarmos, por exemplo, a ocorrência da expressão em *sites* e repositórios nacionais, obtemos resultados francamente baixos. Alguma criatividade na pesquisa é, pois, necessária, para conseguir resultados diversificados e interessantes, como “discurso científico”, “língua de escolarização”, “língua veicular”, “língua de conhecimento” ou, ainda, combinações das palavras “comunicação” e “língua” com áreas curriculares específicas, como “comunicação em ciências” ou “a língua portuguesa na aprendizagem da história”. Questiono-me se a chamada de trabalhos do ENDA chegou aos múltiplos profissionais que se regem por estes termos. Serão os objetivos de pesquisa destes profissionais semelhantes aos dos investigadores presentes no ENDA? Será que se sentem isolados no panorama científico nacional? Como encarariam a integração da sua pesquisa debaixo do chapéu “discurso académico”?

De entre as áreas de atuação / investigação não representadas na conferência, gostaria de destacar três, dada a sua relevância no contexto português:

Aprendizagem integrada de língua e conteúdo, mais conhecido pela designação inglesa “CLIL” ou “content and language integrated learning”. Abordagem pedagógica que pressupõe o ensino de conteúdos disciplinares através de uma língua estrangeira. Tem vindo a ser fortemente apoiada pelos órgãos europeus (cf. Marsh *et al.*, s.d.; Eurydice, 2006; COM, 2018) e está a ganhar força em Portugal, especificamente no ensino do inglês no primeiro ciclo do Ensino Básico.²

Língua portuguesa e o ensino-aprendizagem da Matemática. Não se tratando, necessariamente de uma área de estudo com contornos bem delimitados, verifica-se, ainda assim, um número considerável de dissertações, teses e projetos, realizados em diferentes

Institutos Politécnicos e Universidades portuguesas (cf. Menezes *et al.*, 2001; Marques, 2008; Santos, 2009; Oliveira, 2014; Joanico, 2017).

Português Língua Não Materna. Sendo uma área que tem tido um crescimento invejável, é também ponto assente que se continua a reger por uma visão descontextualizada da língua. Escasseiam as iniciativas vocacionadas para o desenvolvimento de competências linguísticas académicas, ajustadas aos desafios de literacia do currículo. Esta escassez verifica-se tanto na investigação, como na oferta formativa, no mercado editorial, nas orientações oficiais e, ainda, nas próprias escolas.

Várias questões vêm à mente na sequência destas constatações: Como podemos dar maior visibilidade à investigação sobre o discurso académico, de forma a persuadir outros profissionais da sua existência e importância? Como podemos desenvolver teias de contactos suficientemente amplas? Como podemos criar laços e colaborações que transcendem as nossas idiosincrasias de espaço, tempo, enquadramento teórico, área de especialidade e recorte do objeto de estudo? Havendo várias respostas possíveis, sugiro duas ações concretas: (i) a realização de novas iniciativas como o ENDA, numa base regular e em diferentes pontos do país e (ii) a criação de uma revista especializada, dedicada à divulgação da investigação (e ação) em discurso académico em Portugal.

Iniciativas como estas podem, creio, desempenhar um papel importante no “estabelecimento de massa crítica e reconhecimento institucional e disciplinar”, para retomar as palavras dos organizadores desta mesa. Permitiria, muito concretamente, que os vários profissionais que desenvolvem, ou pretendem desenvolver trabalho nesta área, se possam conhecer, ampliar os seus conhecimentos e desenvolver parcerias.

A existência de encontros e publicações focadas no discurso académico poderiam ajudar também a resolver uma frustração que, creio,

muitos de nós sentimos atualmente: a dificuldade de encontrar a audiência “certa”. Ilustro por meio de um exemplo pessoal. Quando participo num encontro científico em território nacional, sou geralmente a única ou uma das únicas pessoas que aborda a relação entre a língua e a transmissão de saberes curriculares, independentemente da área ou do tema do encontro. Imagino que as outras pessoas presentes no ENDA tenham tido experiências semelhantes. Na pior das hipóteses, acolhe-se incompreensão ou indiferença. Na melhor das hipóteses, consegue-se sensibilizar o público para a relevância da nossa área de estudo. No entanto, é-se inclinado a apresentar repetidamente comunicações de caráter introdutório, de forma a torná-las acessíveis a profissionais vindos de outras áreas. *Quem está em todo o lado, não está em lado nenhum*. Iniciativas como o ENDA, ou a criação de uma revista especializada, como sugeri acima, podem ser passos importantes para o estabelecimento de massa crítica e reconhecimento disciplinar.

Estabelecer massa crítica pode envolver também sairmos da nossa “zona de conforto”. A investigação sobre o discurso académico requer, por definição, uma abordagem multi- e transdisciplinar, reunindo especialistas da Linguística, da Didática e das várias áreas de conhecimento previstas no currículo (Matemática, Ciências, História, etc.). A operacionalização de tal abordagem constitui um desafio no contexto científico, educativo e editorial nacional. Parece-me que os autores do ENDA vêm maioritariamente da Linguística e da Didática do Português, não havendo profissionais das áreas de conhecimento em que o português constitui língua veicular. O seu apoio e intervenção são, no entanto, fulcrais. Em primeiro lugar, no campo da investigação, porque a caracterização dos usos disciplinares da língua pressupõe um conhecimento aprofundado dos conteúdos dessas disciplinas e, num sentido mais abstrato, do modo como essas disciplinas observam o mundo e organizam o seu conhecimento. Igualmente indispensável é o apoio. Em segundo lugar, no campo da formação de

professores e da implementação de iniciativas no terreno. Parece haver, em Portugal, um caminho já parcialmente percorrido na relação entre a língua e a matemática. Mas há muitas áreas de conhecimento que, tanto quanto eu sei, constituem um território praticamente virgem. Caberá a cada um de nós, em conjunto e individualmente, fazer com que haja (mais) colaborações proíficas e duradouras com estes profissionais.

O crescimento do trabalho sobre o discurso académico em Portugal está dependente, ainda, de condicionantes políticas. Dois órgãos que podem intervir nesse processo são o Ministério da Educação (ME) e a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Os discursos oficiais destes órgãos reconhecem, de uma forma general, o papel transversal e instrumental da língua portuguesa, bem como a necessidade de abordagens integradas e multi- ou transdisciplinares. No entanto, para que esta consciência se possa alargar a todos os profissionais no terreno e – mais importante – traduzir-se em ações concretas, é urgente a produção de *know-how*, orientações, recursos didáticos, formação e oportunidades de financiamento.

Se o ME especificar conteúdos e metas de aprendizagem que incidam especificamente sobre a componente linguística das várias disciplinas e zelar pela sua verificação nas provas de avaliação, será mais fácil haver mudanças efetivas na forma de ensinar e aprender. Se o processo de acreditação dos manuais escolares atender a critérios de natureza linguística e metalinguística, é de esperar que os materiais utilizados nas escolas cumpram efetivamente a dupla função de transmitir conhecimento e as competências de literacia a ele associadas. Se a A3Es se mostrar mais exigente quanto à existência de perspectivas integradas de língua e de conteúdo nos cursos e ações de formação, é de esperar que exista mais e melhor comunicação entre docentes e departamentos de diferentes áreas científicas nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades.

Concluo com uma consideração final. Acredito que, num futuro não muito distante, o discurso académico vai “virar moda”. Do mesmo modo que a abordagem comunicativa veio revolucionar o ensino das línguas estrangeiras no século XX, vejo as abordagens integradas de língua e conteúdo a alterarem drasticamente a forma como se pensa e operacionaliza o currículo no século XXI. Creio que será impensável, daqui a alguns anos, ensinar conteúdos de especialidade sem levar em consideração as ferramentas semióticas que os sustentam, seja em contextos de L1 ou de L2 e LE. Esta é uma tendência, aliás, que já se observa no contexto internacional e europeu e, malgrado o atraso, acabará por chegar também a Portugal.

Quando esse dia chegar, espero que tenhamos uma comunidade suficientemente ampla e diversificada. Espero que tal comunidade inclua, no campo específico da Linguística, investigadores de diferentes abordagens teóricas e metodológicas ao discurso académico. Quanto a este aspeto, gostaria de tocar brevemente noutra questão em debate nesta mesa, a de saber se a diversidade teórica é uma fragilidade ou uma mais-valia. A resposta, creio, deve ser formulada na ótica de quem está no terreno, focando, acima de tudo, a aplicação e aplicabilidade da investigação. Vejo como desnecessário o conhecimento aprofundado de diferentes modelos teóricos por parte de professores e alunos do Ensino Básico e Secundário (pense-se, por exemplo, nas várias definições do conceito de “género” e das intervenções pedagógicas daí resultantes). Por outro lado, seria limitador se transmitíssemos apenas um modelo, como se de uma hegemonia se tratasse. A chave, creio, está no diálogo, e na capacidade de produzirmos propostas que não sejam desta ou daquela pessoa, nem desta ou daquela teoria. Propostas, por outras palavras, que terão um pouco de cada um de nós (leia-se, o melhor de cada um de nós) e que prepararão efetivamente os professores e os alunos para os desafios de literacia do currículo.

Géneros de texto nos programas curriculares atuais: ponto da situação

Noémia Jorge

Ao contrário do que acontece com outros tipos de investigação, os estudos centrados na descrição e análise de géneros textuais ainda não são cabalmente reconhecidos institucional e academicamente, facto que se reflete no discurso oficial. Porque considero que o reconhecimento de uma eventual área centrada na análise das práticas escolares e académicas passará, necessariamente, pelo seu reconhecimento no seio da instituição escolar, o meu contributo assume a forma de uma breve reflexão sobre o modo como os géneros textuais têm sido abordados nos programas curriculares dos últimos anos (homologados entre 2001 e 2015).

Nos últimos anos, em termos curriculares, a noção de *género de texto* tem vindo a adquirir uma importância progressiva. De facto, se no *Programa de Português do Ensino Secundário* (Seixas et al., 2000/2001) as noções de *género* e *tipo de texto* tendiam a ser apresentadas de forma indiferenciada (“tipos / géneros de textos”) e, no *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, Coord., 2009), o *género* estava associado predominantemente aos textos literários (“géneros e subgéneros literários”). Nos documentos prescritivos que, seguidamente, passaram a nortear o ensino do Português, verificou-se uma mudança.

Assim, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* – PMCPES (Buescu et al., 2015), também a escrita e a oralidade passaram a reger-se pelo *género* (ainda que de forma cautelosa, já que a noção de *género* surgia a par da de outras *categorias*). Para além disso, deu-se destaque, pela primeira vez, aos *géneros escolares*. Por outro lado, no *Programa e Metas de Português do Ensino Secundário*

– PMCPES (Buescu *et al.*, 2014) – a noção de *género* passou a ser encarada como central. Foi neste documento curricular que se assumiu que “a noção de género não é exclusiva do discurso literário, na medida em que todo o texto consubstancia um género que adota e recria” (Buescu *et al.*, 2014, p. 8). Também foi neste documento que, pela primeira vez, se elencaram “marcas específicas” dos géneros.

Apenas com intuito exemplificativo, apresentam-se no Quadro 1 os géneros e as respetivas marcas específicas abordados no 10.º ano de escolaridade, no domínio da compreensão do oral.

Género	Marcas específicas
Reportagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variedade de temas ▪ Multiplicidade de intervenientes, meios e pontos de vista (alternância da 1.ª e da 3.ª pessoa) ▪ Informação seletiva ▪ Relação entre o todo e as partes
Documentário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variedade de temas ▪ Proximidade com o real ▪ Informação seletiva e representativa (cobertura de um tema ou acontecimento, ilustração de uma perspetiva sobre determinado assunto) ▪ Diversidade de registos (marcas de subjetividade)
Anúncio publicitário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carácter apelativo (tempos e modos verbais, entoação, neologismos) ▪ Multimodalidade (conjugação de diferentes linguagens e recursos expressivos, verbais e não verbais) ▪ Eficácia comunicativa ▪ Poder sugestivo

Quadro 1 – Géneros textuais e marcas de género abordados no domínio da compreensão do oral no 10.º ano de escolaridade (PMCPES, Buescu *et al.*, 2014)

Ao longo destes últimos anos, o trabalho direto com as “marcas específicas” dos géneros reportagem, documentário e anúncio publicitário – nomeadamente a necessidade de operacionalização das mesmas em trabalhos de carácter didático – tem-me suscitado dois tipos de questões.

A primeira tem que ver com o conceito de *marca (específica) de género*: até que ponto formulações (tão vagas) como “Variedade de temas”, “Proximidade com o real”, “Eficácia comunicativa” ou “Poder sugestivo” corresponderão a *marcas* de género? Não deverão as marcas ser entendidas como específicas, concretas, materializáveis linguisticamente?

A segunda questão decorre da primeira: até que ponto as marcas de género refletem resultados de investigações académico-científicas centradas em análises de exemplares dos géneros em causa, que permitam fazer generalizações? Será que os “neologismos” são suficientemente recorrentes nos anúncios publicitários orais (já que é do domínio da compreensão do oral que estamos a falar) para poderem ser encarados como uma *marca específica* do género *anúncio publicitário*? Que estudos académico-científicos (da área da Linguística Textual, Análise do Discurso, do Jornalismo, da Publicidade, por exemplo) fundamentam teoricamente a elencagem prescrita? Na Bibliografia final do PMCPES, não se apresentam referências teóricas que incidam na apresentação de “marcas específicas” dos géneros textuais em causa, o que me leva a pensar que as marcas específicas foram definidas a partir de experiências textuais e genológicas individuais (e não em estudos sistemáticos sobre os géneros em causa).

À questão acabada de referir acresce uma outra, relacionada com a flutuação e ambiguidade conceptual / terminológica. Se, em relação a outras áreas da Linguística, a publicação do *Dicionário Terminológico* veio resolver (ou, pelo menos, atenuar) a flutuação e ambiguidade de termos e noções, os conceitos associados à identificação e descrição genológica não se encontram ainda cabalmente estabilizados. A título de exemplo, veja-se o caso do género *artigo / texto de opinião* (Quadro 2).

	<i>Texto de opinião</i>	<i>Artigo de opinião</i>
Domínio	Expressão oral Escrita	Leitura
Marcas específicas de género	- Explicitação de um ponto de vista - Clareza e pertinência da perspectiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos - Discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito)	

Quadro 2 – Género(s) *artigo / texto de opinião* (PMCPES, Buescu *et al.*, 2014)

No PMCPES, o género textual *artigo / texto de opinião* parece ser designado de forma arbitrária, sem base teórica (evidente), sem relação direta com as práticas sociais de referência e sem se explicitarem os critérios subjacentes à designação. Não se percebe se o *texto de opinião* e o *artigo de opinião* são encarados nos documentos curriculares como dois géneros diferentes ou um só e mesmo género, na medida em que a designação é diferente, mas as marcas de género são idênticas.

Para além disso, por que razão a etiqueta do género é alterada quando se passa dos domínios da expressão oral e escrita para o domínio da leitura? Porque se passou de um *género escolar* (isto é, de um género elaborado e sustentado pela própria instituição escolar) para um género existente nas práticas sociais de referência? Se assim é, por que motivo não encontramos na imprensa portuguesa a etiqueta “artigo de opinião” a encabeçar os artigos escritos pelos colunistas?

Atrevo-me a avançar com uma possibilidade de resposta: porque, nas práticas jornalistas, a *opinião* não corresponde a um (só) género. Como se refere no *Livro de Estilo do Público*, a propósito dos “espaços da opinião”: “A opinião em sintonia com a actualidade diária divide-se em três géneros: o editorial, assinado por um elemento da Direcção editorial; o comentário, assinado por um director, editor ou jornalista; e a opinião, assinada por um convidado” (*Público*, em linha). Esta ambiguidade terminológica leva a que, nos manuais escolares e em outros materiais didáticos produzidos à luz do PMCPES, o género *artigo de*

opinião seja ilustrado, por exemplo, com recurso a textos empíricos etiquetados nas práticas sociais em que ocorrem como *crónicas* (com destaque para as de Ricardo Araújo Pereira e de Manuel Halpern). Não se estará a subverter a noção de género advogada pelo próprio PMCPES?

As várias questões levantadas ao longo desta reflexão não têm como objetivo desvalorizar os documentos curriculares vigentes. De facto, há que enaltecer o investimento que tem sido feito em torno da valorização da noção de *género* – associado a todos os textos, literários e não literários – sobretudo pelas óbvias vantagens pedagógicas e didáticas que daí advêm.

Com as questões levantadas pretendo contribuir para a reflexão sobre a “investigação sobre o discurso académico em língua portuguesa”, assumindo como ângulo de entrada a noção de *género textual*. Tais questões pretendem evidenciar a ambiguidade conceptual, a flutuação terminológica e a falta de rigor existente na elencagem das “marcas específicas de género”, que, por sua vez, poderão ter origem em duas situações distintas: a diversidade de quadros teóricos (que inevitavelmente se repercute na proliferação e sobreposição de termos e conceitos) e a escassez de investigações sistemáticas centradas na análise de géneros textuais, que integrem e complementem análises qualitativas e quantitativas.

O desafio, neste momento, parece-me ser duplo: por um lado, é necessário redobrar o investimento em investigações que visem a descrição textual e genológica, metodologicamente controladas, por forma a dar visibilidade, notoriedade e credibilidade à área; por outro lado, é imprescindível encetar um diálogo entre os vários quadros teóricos e as diversas áreas que têm como objeto de análise as *práticas sociais escolares e académicas* – na continuidade do que se fez neste *Encontro Nacional sobre o Discurso Académico*.

O discurso da formação docente: área emergente de investigação do discurso académico em Portugal

Íris Susana Pires Pereira

O Decreto-Lei 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário no âmbito do Processo de Bolonha, instituiu alterações muito significativas na formação académica dos professores. Uma dessas inovações é a exigência da frequência de um mestrado profissionalizante para a obtenção da habilitação profissional para a docência; outra é a referente à instituição de novas práticas discursivas no âmbito dessa formação académica especializada.

Com efeito, o decreto estabelece que a iniciação à prática profissional se faz no âmbito da Unidade Curricular de 'Prática de ensino supervisionada' (estágio),

dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (p. 1321).

Determina também que essa iniciação à prática é necessariamente objeto de relatório final a ser defendido em provas públicas. Deste modo, para além de valorizar a aprendizagem profissional que se constrói através da experiência, a atual formação docente implica o professor em formação em práticas discursivas situadas nessa experiência, designadamente a construção e defesa do *relatório de estágio*. Neste contexto, este texto configura-se como género textual de aprendizagem profissional, o que ganha sentido à luz de quadros

teóricos em que se atribui às práticas discursivas em geral, e aos géneros textuais em particular, um papel instrumental na construção das aprendizagens (também) dos professores (Vygotsky, 1986; Bakhtin, 1986; Bazerman, 2009, 2013; Pereira, 2014).

Igualmente significativo é o facto de o mesmo texto legal determinar que “o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência” (...) “exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa” (p. 1322). Este requisito, que é inquestionável e que está naturalmente associado ao anterior, esconde, a meu ver, uma enormíssima complexidade que me parece relevante tentar compreender com vista ao melhor entendimento da natureza da linguagem implicada na formação docente. A meu ver, com esta exigência não se está tão-somente a fazer a defesa de que o relatório de estágio obedeça ao ‘Português padrão’ ou mesmo que revele o uso da linguagem própria de outros tipos de relatórios, como por exemplo os científicos. O texto do decreto acaba por dar pistas interessantes sobre a natureza dessa linguagem e que tem uma relação estreita com a atual teoria da formação e aprendizagem profissional de professores.

No texto assume-se a premissa teórica de que *a aprendizagem dos professores se faz com base na experiência refletida e crítica sustentada pela investigação educacional* (Russell, 2018). O reconhecimento do papel da análise reflexiva e crítica da experiência prática na aprendizagem docente identifica-se, por exemplo, na determinação de que

[a]s actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional (...) [s]ão concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. (p. 1324, *italico meu*).

No decreto assume-se, pois, que o desenvolvimento desta análise reflexiva e crítica da prática profissional é instrumento de fundamental de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (presente e futuro) dos professores, necessário para que o seu desempenho

seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (p. 1321, *itálico meu*).

No mesmo texto, assume-se ainda que o desenvolvimento de uma tal postura se fundamenta na investigação educacional levada a cabo pelos professores em formação, fazendo pontes entre a prática experienciada e o conhecimento científico relevante:

[A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam] capacitar os futuros docentes para a *adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica* de investigação educacional relevante. (p. 1324, *itálico meu*)

Na minha opinião, a realização de uma postura analítica da prática profissional que se baseie na investigação teoricamente fundamentada da própria prática para promover aprendizagem profissional implica o domínio da linguagem especializada com que se constrói essa postura reflexiva, isto é, *do registo profissional especializado da atividade profissional docente*. Este é o entendimento que faço da exigência do domínio do Português oral e escrito que é atualmente feita aos professores em formação. É minha convicção que este registo e os géneros textuais que o instanciam constituem um conjunto de novas práticas discursivas especializadas no âmbito da formação académica de professores em Portugal.

A minha perceção referente à especialização do discurso da formação docente começou a desenhar-se quando, sendo docente do Instituto da Educação da Universidade do Minho, iniciei a minha experiência como supervisora de estágio e orientadora de elaboração de relatórios de estágio. Nessa altura, deparei-me com a necessidade premente de compreender a complexidade do processo em que estava envolvida, o que me levou a iniciar uma investigação incidente da

minha própria experiência (Pereira, 2014). À medida que a teoria foi iluminando a minha ação supervisora, a observação dos alunos estagiários, que, na verdade, desempenham o papel principal em todo este processo, acabou por se transformar numa inesperada fonte de dados únicos indiciadores das características, áreas críticas e potencialidades das práticas discursivas implicadas no seu processo de aprendizagem profissional. Esses dados têm vindo a apontar, justamente, para a especificidade e singularidade do discurso da formação docente.

Um caso particularmente revelador a este respeito aconteceu no ano de 2013. Nesse ano, orientei uma aluna cujo relatório de estágio considerei exemplar do desenvolvimento de uma atitude reflexiva sustentada na implementação de um projeto de investigação educacional. Com a colaboração da professora Flávia Vieira (Pereira & Vieira, 2017), levei a efeito um estudo de caso intrínseco (Stake, 2000) deste relatório com a intenção de identificar e caracterizar as principais dimensões de aprendizagem profissional construídas pela professora no âmbito do seu processo de investigação educacional, aí representadas. As limitações de espaço deste texto não permitem a exposição detalhada do estudo, mas é suficiente referir que, através da análise de conteúdo do texto, identificámos indutivamente 3 grandes âmbitos de aprendizagem:

1. Conceção do projeto de Investigação-Ação (I/A), que foi a estratégia investigativa adotada pela professora, subdividida em Desenho e conceptualização do projeto e Conhecimento investigativo.
2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica.
3. Teorização e avaliação da intervenção e do projeto de I/A.

A análise do relatório permitiu-nos especificar aprendizagens em cada um destes âmbitos de aprendizagem, de que dou um exemplo no Quadro 1, referente à terceira dimensão acima identificada:

3. Teorização e avaliação da intervenção e do projeto de I/A.	
Dimensões de aprendizagem profissional	Teorização da ação a partir de informação recolhida, com eventuais implicações futuras (introdução, desenvolvimento e balanço do projeto de I/A)
	Reconhecimento do papel do projeto na compreensão de processos de desenvolvimento da autonomia dos alunos e na construção da identidade profissional da professora
	Reconhecimento do impacto do projeto na ação futura e do papel da escrita do relatório na reconceptualização das conclusões, limitações e recomendações da experiência
	Reconhecimento de limitações no processo pedagógico-investigativo
	Projeção de ações futuras com base na experiência realizada
	Valorização do estágio como percurso acompanhado e co-construído (supervisoras, orientadoras cooperantes, colega de estágio, crianças, amigas, pais, irmãos)

Quadro 1 – Dimensões específicas de aprendizagem no âmbito da Teorização e avaliação da intervenção e do projeto de I/A.

Todas as dimensões específicas de aprendizagem foram suportadas por inúmeros segmentos identificados ao longo do relatório. A seguir transcrevo o exemplo de um segmento que categorizamos como evidência da “Teorização da ação a partir de informação recolhida, com eventuais implicações futuras (fase de desenvolvimento do projeto de I/A)”. O projeto da estagiária incidiu no desenvolvimento de estratégias de leitura com crianças do 2.º ano de escolaridade, e, nesta passagem, a estagiária analisa dados recolhidos através de registo áudio e referentes à implementação de estratégias metacognitivas na promoção da aprendizagem do significado de palavras desconhecidas. A análise que a estagiária faz é a base da teorização da sua prática, instanciando assim *a construção da aprendizagem profissional com base na investigação* de uma forma particularmente clara:

O diálogo [transcrição de sequência interativa da aula] elucida a consciência do grupo face às dificuldades sentidas durante a realização da tarefa; de qualquer forma, também revela alguma apropriação do significado das palavras aprendidas e, talvez

mais importante que isso, permite verificar que o grupo conseguiu pensar sobre as estratégias utilizadas para a aprendizagem do vocabulário. Neste sentido, considero que ter a oportunidade de conseguir expor as suas descobertas e a “possibilidade de falar sobre palavras encoraja o seu uso, desenvolve a compreensão não só das próprias palavras, mas também do conteúdo do texto e promove o confronto de perspectivas” (Yopp & Yopp, 2008, pp. 157-170). (...) A componente específica do desenvolvimento de estratégias metacognitivas nesta tarefa foi incontornável. Considero que foi essencial pedir que as crianças pensassem e falassem sobre a forma como aprenderam as novas palavras, isto para que durante o processo não se perdesse o sentido das estratégias de procura de significado da palavra. Dito de outro modo, proporcionei um momento de reflexão capaz de desencadear a consciência sobre aquilo que foi feito neste contexto de aprendizagem do vocabulário, exercendo uma autorregulação da sua aprendizagem e das estratégias coadunadas nesse processo. Assim, este exercício também sedimentou a importância de conduzir os alunos para uma maior autonomia em situações futuras, em que desconheçam vocabulário nos textos futuros com que contactem. (Segmento 43. *Relatório*, pp. 77-78) (Pereira & Vieira, 2017, 152-153, versão em português original)

Ao analisar o seu conteúdo à luz da teoria da formação e aprendizagem profissional de professores (cf. referências em Pereira & Vieira, 2017), este estudo não incidiu sobre o discurso especializado, que intuitivamente me pareceu também exemplar, com que a estagiária construiu e representou as suas aprendizagens. Na verdade, ao mesmo tempo que se iam definindo as conclusões do estudo, diversas outras questões se foram desenhando na minha mente, claramente relacionadas com a singularidade da linguagem materializada neste relatório e marcadas pelo meu interesse na linguística sistémico-funcional (Halliday, 1994/2004) como instrumento teórico na realização de investigação que lhes dê resposta:

- (i) De que modo as três dimensões de aprendizagem identificadas são realizadas ao longo das diferentes fases (Martin & Rose, 2005) do género textual?

- (ii) Que papel desempenham as três dimensões de aprendizagem identificadas no estudo na definição da variável ‘campo’ do registo reflexivo do professor em formação? Que recursos da variável ideacional da linguagem são fundamentais na sua representação?
- (iii) Que papel desempenha a componente avaliativa da voz, em particular a constituída pela apreciação (Martin & White, 2005) da experiência de investigação educacional, na constituição do registo reflexivo do professor? Através de que recursos da variável interpessoal da linguagem se constrói a representação desses significados?
- (iv) Que papel desempenha a multimodalidade na construção da variável situacional modo do registo reflexivo do professor, claramente dominado pela utilização do modo escrito da linguagem verbal?

Defendo neste texto a ideia que o *discurso da formação docente* instituído no atual contexto académico da formação de professores configura uma área emergente de investigação do discurso académico em Portugal. Considero que essas práticas, que implicam outros géneros aparentemente construídos no mesmo registo especializado, tais como o portefólio, a reflexão semanal e o diário reflexivo, abrem um espaço de investigação verdadeiramente estimulante e potencialmente muito relevante na identificação das características linguísticas que materializam a especialização deste discurso e, nessa medida, no seu reconhecimento, aprendizagem e utilização pelos (futuros) professores.

Notas

1. Esta afirmação é particularmente verdadeira no panorama internacional. Na área em que trabalho, por exemplo (discurso da didática da ciência) a investigação remonta, pelo menos, à década de 60 do século passado, atravessa múltiplos quadros teóricos e conta com uma extensa lista de obras de referência e de intervenções em sala de aula.
2. Confira-se, a título de exemplo, o colóquio “Working CLIL”, que teve lugar em março de 2018, na Universidade do Porto (<https://ce-taps.wixsite.com/workingclil>) ou o Programa “Escolas Bilingues” criado a partir de 2016/2017 no âmbito de uma parceria entre o Ministério da Educação e o British Council Portugal.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (Translated by Vern W. McGee). Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive Development: Beyond Writing to Learn. In C. Bazerman (Ed.), *Genre in a changing world* (pp. 279- 294). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, C., Simon, K., Ewing, P., & Pieng P. (2013). Domain-specific cognitive development through writing tasks in a teacher education program. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 530-551.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. G. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, Maria. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, R. (1999). Leitura e escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação. In R. Castro, & M. Sousa. *Entre linhas paralelas, estudos sobre português nas escolas* (39-54). Braga: Angelus Novus Editora.

- COM (2018). Commission staff working document, accompanying the document “Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages”. Disponível em www.parlament.gv.at
- Costa, A. M. (2007). *A Importância da língua portuguesa na aprendizagem da Matemática* (Tese de doutoramento). Braga: UM / Instituto de Estudos da Criança.
- Despacho Normativo n.º 30/2007. In: Diário da República, 2.ª série, N.º 154, 10 de Agosto de 2007.
- Despacho Normativo n.º 7/2006. In: Diário da República, 1.ª série-B, N.º 26, 6 de Fevereiro de 2006.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. Belgiu: Eurydice European Unit*. Disponível em <http://www.eurydice.org>
- Halliday, M. A. K. (1994[2004]). *An introduction to Functional Grammar*. (3.ª Edição revista por C. M. I. M. Matthiessen). London: Edward Arnold.
- Joanico, E. S. B. (2017). *A importância do Português na compreensão e aprendizagem da Matemática*. Relatório para obtenção do grau de Mestre. Santarém: ESES-IPS.
- Marques, R. M. A. (2008). *Matemática e Língua Portuguesa: Laços para o sucesso?* (Tese de mestrado). Lisboa: FLUL.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M. J. (2010). *European framework for CLIL teacher education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Menezes, L. (1996). A comunicação na aula de Matemática. *Millenium*, 3, 20-28.

- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I., & Menezes, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. In I. Lopes, J. Silva, & P. Figueiredo (Orgs.), *Actas do ProfMat 2001* (pp. 203- 210). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Ministério da Educação (2017). Resultados Nacionais das provas de aferição – Acompanhamento do desenvolvimento do currículo a partir dos dados da avaliação externa com objetivo de diagnóstico. Disponível em <http://www.comregras.com/resultados-nacionais-das-provas-afericao-2017/>
- Oliveira, F. F. (2014). A língua portuguesa na resolução de problemas no 2.º CEB. Relatório para obtenção do grau de Mestre. Aveiro: UA / Departamento de Educação.
- Pereira, A. (1991). *Comunicação e ensino das ciências: Contributo para o estudo da pergunta no discurso da aula de ciências do ensino básico* (Tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pereira, Í. S. P. (2014). Writing and the situated construction of teacher's cognition: Portfolios as complex performative spaces. *Language and Education*, 28(6), 521-538.
- Pereira, Í. S. P., & Vieira, F. (2017). The critical role of writing in inquiry-based pre service teacher education. In J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, & Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp. 136-161). Poland: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Público. *Livro de estilo*. Disponível em http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/11-factos-o.html (Consultado a 14.03.2019)
- Reis. C. (2007). *Recomendações – Conferencia Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/recomendacoesiecp.pdf>

- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Disponível em <https://www.cfaematosinhos.eu/PPortuguesHommel.pdf> (Consultado a 14.03.2019)
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.
- Santos, M. C. B. H. (2009). *Competências em língua portuguesa e dificuldades de processamento em Matemática* (Tese de mestrado). Coimbra: FLUC.
- Seixas, J., Pascoal, J., & Coelho, M. C. (Coord.)(2001/2002). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/portugues_10_11_12.pdf (Consultado a 14.03.2019).
- Stake, R. (2000). *Case studies*. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook on qualitative studies* (Second Edition, pp. 435- 454). California: Sage Publications Inc.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.



Cofinanciado por:

