

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 portuguesas 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').

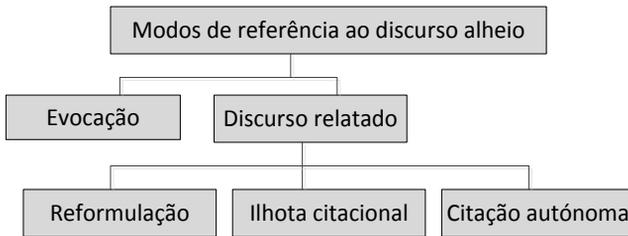
Neste trabalho, apenas analisamos a primeira estratégia referida, a citação de vozes reconhecidas, remetendo para trabalho futuro uma análise aprofundada das outras duas estratégias. A opção pela análise desta estratégia em primeiro lugar decorre não só da sua frequência, em termos globais, nos segmentos 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.

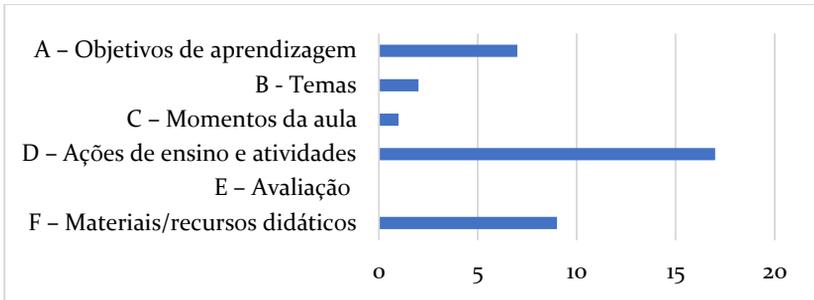


Gráfico 1 - N.º de FP com citação de vozes reconhecidas

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.

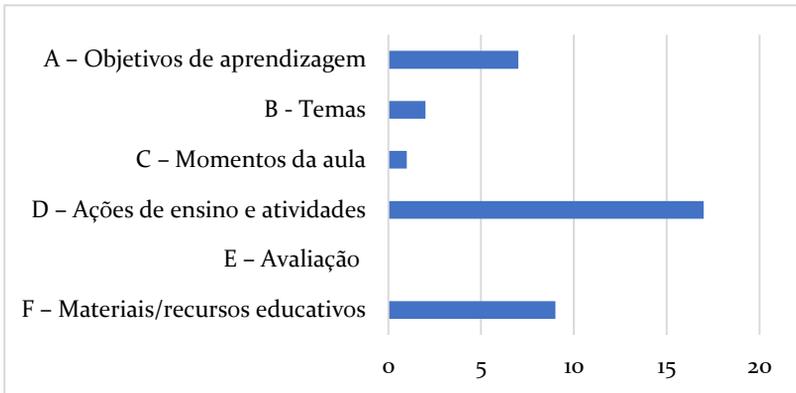


Gráfico 2 - N.º de UR com citação de vozes reconhecidas

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.

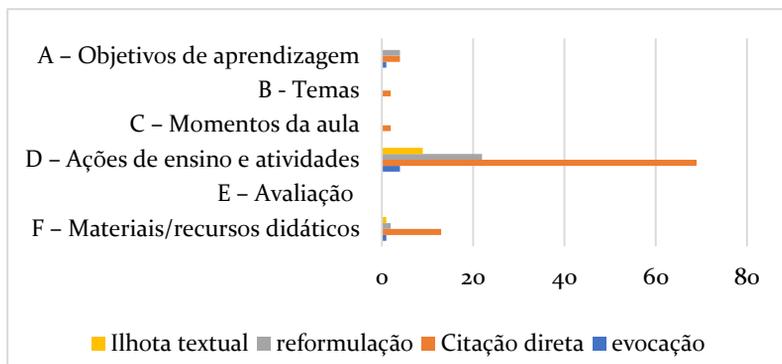


Gráfico 3 - Tipos de citação por categoria

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).

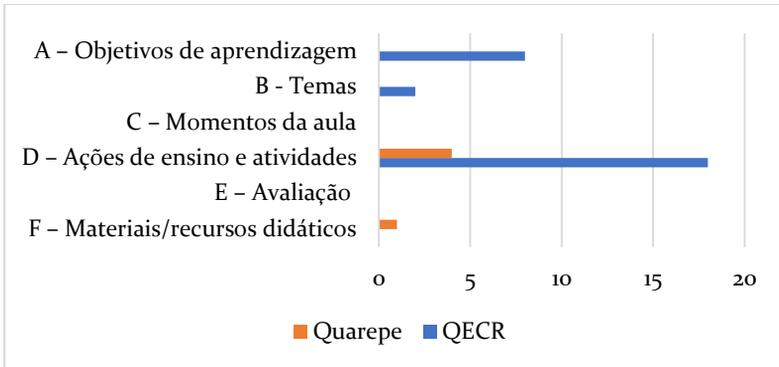


Gráfico 4 - Documentos reguladores citados por dimensão

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.

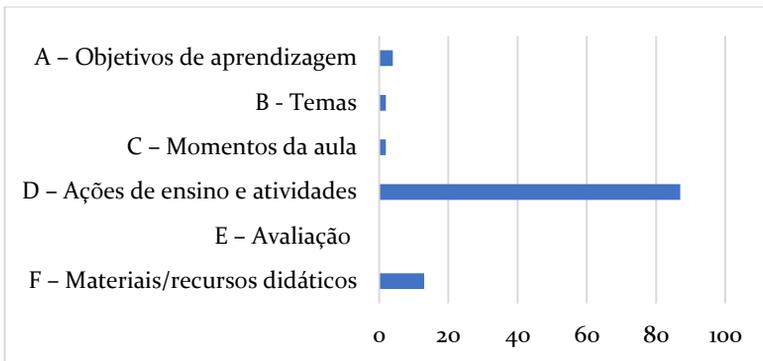


Gráfico 5 - Autores citados por dimensão

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 QEQR, 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 Cerlico*, 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 Op-hrys.
- 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.