

## A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente

**SILVA, FÁTIMA**  
mhenri@letras.up.pt

**VALENTE,  
SÓNIA RODRIGUES**  
srodrigues@letras.up.pt

**CARVALHO, ÂNGELA**  
accarvalho@letras.up.pt

Doutora, Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Doutora, Centro de Linguística da Universidade do Porto

Doutora, Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

**PALAVRAS-CHAVE:**  
profissionalidade docente;  
formação inicial;  
modelo reflexivo;  
fundamentação pedagógica;  
género de texto.

**RESUMO:** O modelo de formação inicial de professores de línguas implementado na Faculdade de Letras do Porto (Ellison 2007; Hurst 2010; Silva *et al* 2013) é desenvolvido por meio de um processo reflexivo que implica, entre outras dimensões, a escrita como estratégia para a tomada de consciência das pressuposições ou premissas subjacentes à prática letiva e às razões em que assentam as decisões durante a planificação da prática letiva. Um dos géneros de texto que circula neste âmbito é a fundamentação pedagógico-didática. Apesar das evidências empíricas de que funciona como estratégia eficaz para o desenvolvimento da consciência pedagógico-didática, a matriz discursiva deste género textual nunca foi descrita.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a configuração global da fundamentação pedagógico-didática, com base nos parâmetros da funcionalidade, da composicionalidade e do estilo (Bakhtin 1984; Bronckart 1996, 2008). Esta descrição capta um conjunto de regularidades linguístico-discursivas (Coutinho 2004, 2014) que proporciona um melhor entendimento da natureza e do funcionamento dos textos inscritos neste género. Além da validade teórica do estudo, salienta-se a sua relevância para a melhoria da qualidade dos textos produzidos pelos estudantes em formação inicial de línguas.

**KEYWORDS:**  
teaching profession;  
initial teacher training;  
reflective model;  
pedagogical rationale.

**ABSTRACT:** The model implemented for initial training of language teachers implemented at the Faculty of Arts of University of Porto (Ellison 2007; Hurst 2010; Silva *et al* 2013) is developed through a reflective process. Such process involves, among other dimensions, writing as a strategy to improve awareness of presuppositions or assumptions underlying the teaching practice and the reasons underpinning the decisions during the planning of teaching practice. One of text genres

circulating in this area is the pedagogical and didactic rationale. Despite empirical evidence of effectiveness of this rationale in the development of pedagogical-didactic awareness, the discursive matrix of this textual genre has never been described. This study aims to analyze the overall configuration of the pedagogical-didactic rationale, based on the parameters of functionality, composition and style (Bakhtin 1984; Bronckart 1996, 2008). This description captures a set of linguistic-discursive regularities (Coutinho, 2004, 2014) that provides a better understanding of the nature and functioning of texts belonging to this genre. Besides its theoretical validity, we underline also the relevance of this study in improving the quality of the texts produced by language teachers during initial training.

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das estratégias da formação inicial de professores de línguas, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, consiste em escrever para aprender ou aprofundar competências inerentes à profissionalidade docente<sup>1</sup>. Da implementação dessa estratégia – escrever para aprender/desenvolver competências – resulta um conjunto de textos de circulação restrita ao campo da formação inicial de professores de línguas, associados a géneros textuais ainda não descritos discursivamente. Um desses géneros é a fundamentação pedagógico-didática<sup>2</sup>.

Embora haja evidências empíricas de que funciona como estratégia eficaz para o desenvolvimento da consciência pedagógico-didática, a matriz discursiva da fundamentação pedagógico-didática nunca foi descrita, pelo que se impõe uma análise rigorosa das suas condições de produção e funcionalidades, assim como da sua composicionalidade e das categorias linguístico-discursivas que a enformam como género.

A relevância dessa análise, que segue, entre outras, as propostas de Bronckart (2008), Adam (2004, 2005) e Coutinho (2004, 2014), é justificada pelas palavras desta última autora:

É a existência de regularidades associadas à formatação genérica (na relativa estabilidade de uma cultura e de uma época) que torna possível que o género sirva como modelo, nas actividades de produção e de compreensão textuais. A identificação e a descrição dessas regularidades constituem, portanto, uma tarefa fundamental: sem ela, ficar-nos-íamos, em última análise, por uma descrição dos textos alheada do princípio geral de que qualquer texto empírico se inscreve num género, a funcionar como modelo (que pode ser reproduzido mais ou menos fielmente, inovado de forma mais subtil ou mais ostensiva (Coutinho 2004: 10).

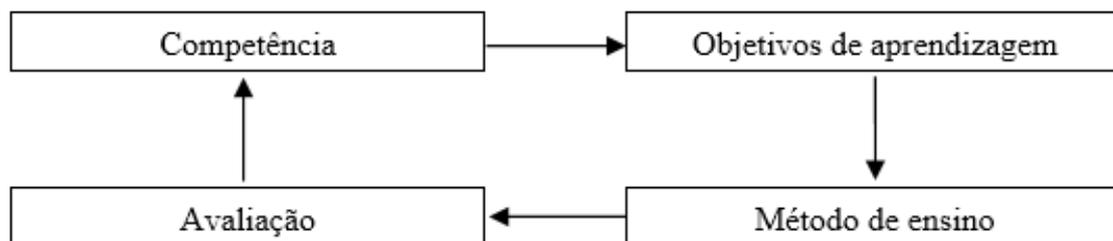
Em articulação com essa análise, propõe-se um plano de intervenção, centrado num modelo de pesquisa colaborativa, como definido em Desgagné (1997), e num plano faseado de intervenção, com base na adaptação da metodologia proposta por Silvano & Rodrigues (2010), que permita aos professores estagiários a aquisição e desenvolvimento das capacidades necessárias para a planificação, produção e avaliação da fundamentação pedagógico-didática, de modo a integrá-la de forma significativa no contexto da sua formação.

1. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário descrevendo as competências implicadas na profissionalidade docente.

2. A inclusão do texto de fundamentação pedagógica na planificação de uma unidade didática foi assumida como estratégia de formação na área da formação inicial de professores de Português língua materna, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 1992. Respondeu à necessidade sentida pelo grupo de metodólogas e supervisoras do estágio pedagógico, responsável pela área de formação referida, de compreender os fundamentos de natureza psico-pedagógica e didática das opções de programação mencionadas pelos estagiários nos planos de unidade didática.

## 2. SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E FUNCIONALIDADES DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A formação inicial de professores de Português, na dupla vertente de língua materna e de língua estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é orientada por um conjunto de competências fundamentais para o exercício docente na área específica do ensino do Português, agrupadas em torno de diferentes dimensões. No que diz respeito à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, uma das competências específicas diz respeito à organização de sequências letivas (ou sequências didáticas) no quadro dos paradigmas epistemológicos do ensino do Português, num processo que, simplificada e sinteticamente, se sintetiza no esquema 1:



Esquema 1 - Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Este processo de planificação de uma sequência de ensino e aprendizagem (uma aula, uma oficina, uma atividade extracurricular, ou outra) inclui, como descrevem Carrilho Ribeiro & Carrilho Ribeiro (1990: 66-68), operações como «a análise de necessidades; o estabelecimento de objetivos gerais; a formulação de objetivos específicos; a elaboração de instrumentos de avaliação; a organização das sequências (e unidades) de ensino; a seleção de métodos, meios e materiais; o reajustamento em função dos recursos disponíveis; a avaliação diagnóstica; a execução das unidades de ensino; a avaliação formativa; a avaliação somativa; a revisão permanente do ciclo da planificação.» Em todas elas está presente a fundamentação pedagógica e/ou didática das decisões tomadas.

O produto resultante do processo mencionado é o *plano de unidade didática* (Pais 2010), que reúne o conjunto dos documentos técnicos que dão visibilidade a operações de planificação de uma sequência de ensino:

- i. a fundamentação pedagógica;
- ii. a seleção dos objetivos pedagógicos, das competências e capacidades, do conteúdo programático;
- iii. o desenho do percurso de ensino e aprendizagem.

No âmbito da formação inicial de professores da FLUP, o primeiro desses documentos é o texto de fundamentação pedagógica da proposta de sequência de ensino e aprendizagem, isto é, um texto de base expositiva, explicativa e argumentativa construído pelo professor em resposta à questão “Em que princípios pedagógicos e didáticos se apoiam as decisões assumidas na planificação construída?”. Por conter os fundamentos de toda a construção elaborada, é este texto que abre o plano de unidade didática.

O desenho do percurso de ensino e aprendizagem é constituído não só pela especificação, em tabela, dos objetivos, dos conteúdos, dos processos de operacionalização, dos materiais, da distribuição do tempo previsto e das técnicas e instrumentos de avaliação, mas também pelos guiões de aula.

A expressão metafórica “guião de aula” ou “roteiro de aula” aponta para o texto escrito que apoiará a atividade letiva do professor, dado que contém informação técnica (sobretudo de natureza didática) sobre os procedimentos que compõem cada um dos momentos da aula, desde a abertura até ao fechamento.

O guião de aula é, portanto, um documento de trabalho que permite ao professor definir e descrever cada um dos momentos da sequência de ensino e aprendizagem, através da especificação de duas indicações: a tarefa a realizar pelos alunos e o modo de conduzir o aluno à realização da tarefa.

Nos pontos seguintes, são especificados o quadro comunicativo de produção da fundamentação pedagógico-didática e as suas funcionalidades, coordenadas fortemente determinantes do estilo e das características composicionais dos textos deste género.

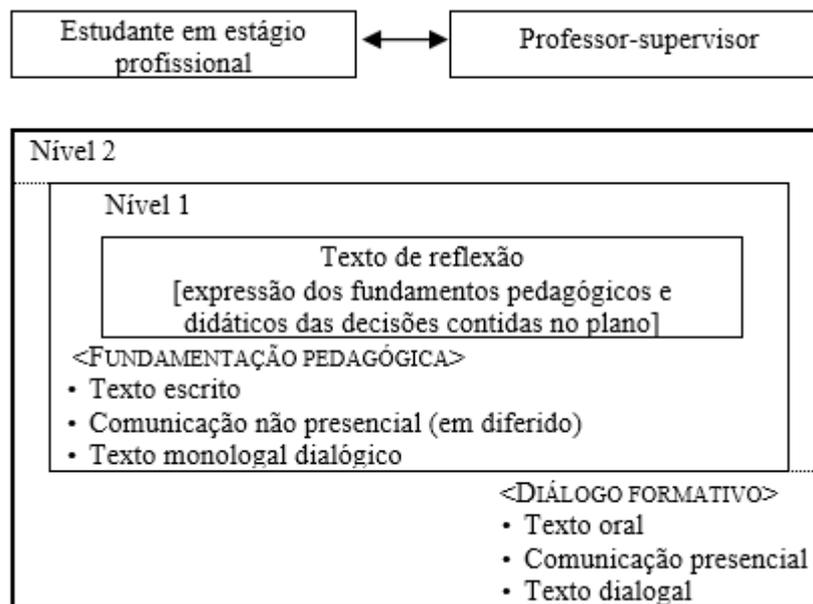
### **2.1. QUADRO INTERACIONAL DE PRODUÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

O quadro de produção da fundamentação pedagógico-didática é definido em função da interação verbal entre o estudante em estágio profissional e o professor-supervisor. De cada um destes interlocutores são esperadas atividades discursivas específicas do contexto formação/estágio, processo no decurso do qual se procura um aprofundamento de competências profissionais próprias da docência por parte do estudante.

Um dos momentos de interação verbal entre formando e formador situa-se na fase de pré-observação de aulas do estudante em estágio pelo professor-supervisor. É nesse momento que se desenvolve grande parte do trabalho de planificação da unidade didática, numa troca de ideias sobre os objetivos de aprendizagem a atingir, a estratégia a implementar, os dados a recolher para verificar se a aprendizagem dos alunos decorre de acordo com o expectável, sobre as possibilidades de seleção relativamente a atividades e materiais. Essa interação verbal dá lugar, depois, à produção escrita do plano de unidade didática, no qual estará integrado o texto de fundamentação pedagógico-didática.

Embora as sessões de trabalho entre o estudante e o professor-supervisor apoiem a preparação do texto, a configuração discursiva da fundamentação pedagógico-didática é determinada pela sua natureza escrita e, portanto, não presencial. A esse nível, mais restrito, trata-se de um texto escrito, produzido em contexto não presencial pelo estudante como único autor tendo em mente o professor-supervisor como destinatário. Num nível mais amplo, esse texto é marcado pela interação verbal global em que decorre a formação profissional do estudante. O esquema 2 representa a complexidade do quadro interacional exibindo os dois níveis de enquadramento comunicativo do género textual em estudo.

Esquema 2 - Níveis de enquadramento comunicativo do género textual fundamentação pedagógica



O diálogo formativo (nível 2) é um processo recursivo, que engloba a produção da fundamentação pedagógico-didática (nível 1), no âmbito da elaboração do plano de unidade didática, constituindo o suporte para este complexo processo de escrita. A interação entre o professor-supervisor e o estudante em estágio ajudará este último a percorrer as diferentes fases de construção textual (a planificação, a textualização, a revisão e o aperfeiçoamento).

## 2.2. FUNCIONALIDADES

A complexidade do quadro interacional em que é produzida a fundamentação pedagógico-didática está relacionada com a plurifuncionalidade do texto. Em contexto de formação inicial, cumpre, fundamentalmente, três funcionalidades, uma ontológica e duas instrumentais.

A primeira consiste na verbalização do esquema conceptual subjacente ao processo de ensino-aprendizagem desenhado, o que resulta em duas situações:

- i. dar a ver aos outros o modo como foi concebido o plano de unidade didática;
- ii. abrir um espaço de diálogo formativo entre o formando e o formador.

De um ponto de vista instrumental, este texto está ao serviço de uma estratégia de desenvolvimento da *consciência pedagógico-didática* e serve de instrumento para a avaliação do grau de desenvolvimento atingido pelo estudante em estágio. Tal é possível porque a sua elaboração exige do professor/formando a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas de saber. Esses conhecimentos são convocados dado que servem de base para decisões de foro pedagógico e/ou didático.

### 2.2.1. EXPLICITAR OS FUNDAMENTOS DAS OPÇÕES

A fundamentação pedagógico-didática é um texto em que o estudante em estágio explicita o porquê das escolhas feitas, após uma ponderação cuidada daquilo que se aceitou e daquilo que se excluiu, relativamente ao que se vai ensinar ou aprender e ao modo como se vai ensinar ou aprender, a partir de uma avaliação da situação de ensino e de aprendizagem.

Na avaliação da situação pedagógica, há dados relevantes para as decisões pedagógico-didáticas inerentes ao processo de planificar. É fundamental tomar como ponto de partida os objetivos de aprendizagem estabelecidos, os assuntos a abordar, o tempo disponível para que a aprendizagem se processe, as condições físicas em que o ensino e a aprendizagem vão decorrer e, muito importante, o número e o perfil dos alunos envolvidos. A explicitação desses dados, que não excluem outros que o estudante em estágio considere relevantes para a fundamentação das suas decisões, é relevante para a compreensão de muitas das escolhas definidas no plano da unidade didática.

Na explicitação relativa **ao que se vai ensinar ou aprender**, espera-se que justifique os objetivos selecionados, com base em critérios como os que são apontados em Carrilho Ribeiro &

Carrilho Ribeiro (1990: 90-91): a viabilidade e o valor desses objetivos. Quanto à viabilidade, os autores citados propõem uma reflexão a partir das seguintes questões: «É adequado ao nível de desenvolvimento e de experiência dos alunos?»; «Poderá ser ensinado pelos professores (cai na sua área de competência)?»; «Poderão encontrar-se atividades de ensino-aprendizagem que conduzem à sua consecução?»; «Haverá tempo e recursos para ser ensinado e aprendido?»; «Será possível avaliar se foi ou não conseguido pelos alunos?». Quanto ao valor ou importância do objetivo delineado para a aprendizagem dos alunos, importa referir que necessidades educativas é relevante satisfazer, sejam de ordem social («razões funcionais de vida social e exigências da sociedade em que cada um se insere (...).»), sejam de natureza psicopedagógica («corresponder e favorecer necessidades de desenvolvimento ou características do sujeito a quem se dirige»), sejam de ordem científico-disciplinar («contribui para a aquisição e desenvolvimento do saber e cultura humana num ou noutro domínio.») (Carrilho Ribeiro & Carrilho Ribeiro 1990: 91).<sup>3</sup>

3. «(...) a função de selecionar, priorizar e justificar objectivos de aprendizagem não deixa de exercer o professor, quando tem de considerar, à partida, a situação concreta dos alunos a quem se dirige, procedendo, então, a uma selecção de objectivos que seja relevante no âmbito da área de estudos, motivante e ajustada aos alunos, viável no tempo e recursos de ensino disponíveis, devidamente sequenciada no ritmo de progressão que se julga adequado» (Carrilho Ribeiro & Carrilho Ribeiro, 1990: 92).

A questão sobre **como se vai ensinar ou aprender** está vinculada a uma concepção de planificação que assumimos nos termos formulados por autores como Roldão (2009), retomada em Leite (2010). É importante a reafirmação de que planificar

Exige uma concepção estratégica, definindo-se uma linha orientadora global que engloba um conjunto de acções e que é pensada explicitamente para um determinado contexto. É nessa concepção estratégica geral que depois se tomarão decisões mais concretas e instrumentais, relativas a técnicas de ensino, actividades, tarefas e recursos, decisões que, tomadas isoladamente, correm o risco de constituir apenas formas de execução simplistas e mais ou menos ineficazes. (Leite 2010: 24).

Assim, na fundamentação pedagógico-didática, o estudante em estágio explicita as condições de validade e de adequação das estratégias e/ou atividades pelas quais optou (sejam estratégias de ensino como a estratégia de exposição dedutiva, sejam métodos gerais de ensino como o ensino baseado na discussão de assuntos em pequenos grupos, sejam métodos específicos ou técnicas como os processos didáticos da aprendizagem da leitura do texto dramático). Como alerta Leite (2010: 25), «Pensar simplesmente “vou fazer um debate em grande grupo”

ou “vou pedir a produção de textos individuais”, sem nos debruçarmos sobre o modo como se irá pôr em prática essa intenção, pode chegar para concretizar as actividades e ocupar o tempo da aula, mas não é suficiente para garantir que as situações criadas se enquadrem na opção estratégica definida para atingir os objectivos».

### 2.2.2. DESENVOLVER UMA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Uma segunda potencialidade formativa da fundamentação pedagógico-didática escrita consiste em estimular no estudante em estágio a reflexão sobre as diversas questões inerentes ao processo de planificar. Ele sabe que tem necessidade de decidir em função de critérios e de explicitar as razões daquilo que aceitou e daquilo que excluiu. Sabe também que vai explicar, por escrito, o que pensa ser válido, adequado, relevante – quanto a objetivos, conteúdo, método, avaliação – recorrendo a conhecimento teórico, teórico-prático e empírico. Explicitar todas estas questões cria uma oportunidade para que o estudante aprofunde o seu conhecimento, explore áreas de saber relevantes, tome consciência do que sabe e do que necessita ainda de aprender, recorra à experiência profissional do professor-supervisor para debater questões que sente necessitarem de clarificação, perceba o que ainda está confuso na sua planificação, tenha noção de opções assumidas de modo irracional (isto é, decorrentes de hábitos ou razões não explícitas). Pode conduzir, portanto, «à consciencialização, por parte do professor, daquilo que está verdadeiramente em jogo em cada decisão que se toma e, em última instância, da orientação que efectivamente pretende dar à sua acção.» (Leite 2010: 25)<sup>4</sup>.

À medida que vai escrevendo diversas fundamentações pedagógico-didáticas ao longo do ano letivo, em função das unidades didáticas que vai implementar em aulas supervisionadas, em contexto de formação inicial, o estudante em estágio vai tomando consciência do grau de desenvolvimento das diversas competências da profissionalidade docente atinentes à organização do ensino e aprendizagem e à promoção de aprendizagens dos alunos.

Além disso, define um referencial específico da unidade didática em elaboração, fundamental para o comentário pós-observação da aula lecionada. Nesta reunião de trabalho entre

4. A exemplificação apresentada em Leite (2010: 25) ilustra a importância dessa consciencialização: «Com efeito, a escolha do percurso a realizar pelos alunos não é neutra e é necessário que se tome consciência que pôr um aluno a assistir à demonstração de uma experiência em Ciências Naturais não tem o mesmo objectivo e não se enquadra na mesma opção estratégica que colocar o mesmo aluno face ao material e levá-lo a realizar a experiência. Mas a realização da experiência pelo aluno, por sua vez, também não tem o mesmo objectivo nem se enquadra na mesma opção estratégica se for realizada a partir de material pré-seleccionado e de um guião de procedimentos pré-definidos ou se, face a um problema colocado previamente, se pedir aos alunos que usem os materiais fornecidos para chegar a uma solução.»

5. Frequentemente, participam também nestas reuniões outros formandos no mesmo processo de formação, que fazem parte do núcleo de estágio de cada é responsável um orientador de estágio, o que alarga as possibilidades de partilha e reflexão sobre o processo em curso.

estudante em estágio e professor-supervisor<sup>5</sup>, os fundamentos pedagógico-didáticos das decisões assumidas no plano poderão ser reequacionados com base nos resultados observados no decurso da aula.

### **2.2.3. AVALIAR O GRAU DE CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

A escrita da fundamentação pedagógico-didática permite ao estudante em estágio demonstrar não só o conhecimento que possui, mas também a capacidade de mobilização desse conhecimento teórico na resolução de problemas específicos relacionados com o ensino e a aprendizagem numa situação concreta. É, por isso, um instrumento fundamental para o professor-supervisor avaliar capacidades como:

- i. a mobilização de conhecimento teórico de diferentes áreas relacionadas não só com a disciplina a lecionar mas também com as opções pedagógicas e didáticas assumidas;
- ii. a análise das variáveis que definem a situação específica (objetivos, conteúdo, tempo, condições físicas, alunos) para as decisões metodológicas definidas;
- iii. a construção de opções metodológicas baseada numa lógica de resolução de problemas ou de reflexão;
- iv. a utilização correta da língua portuguesa num texto de escrita formal.

### **3. COMPOSICIONALIDADE E ESTILO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

A situação de produção e as funcionalidades da fundamentação pedagógico-didática têm implicações na sua composição e estilo, na medida em que há uma relação de interdependência entre a atividade social em que se inserem, a configuração composicional e as escolhas linguístico-discursivas efetuadas (Bakhtine 1984; Bronckart 1996, Adam 2001, 2005, 2011; Coutinho 2004, 2011, entre outros).

### 3.1. COMPOSIÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na análise da composição da fundamentação pedagógico-didática, isto é, da organização interna deste gênero textual, segue-se a proposta de Bronckart (1996), no contexto da qual esta organização constitui um dos elementos constantes da arquitetura textual, a saber a infraestrutura geral do texto. Bronckart (1996: 121) afirma que este nível de organização é constituído por três dimensões:

Ce niveau plus «profond» est constitué par le plan général du texte, par les types de discours qu'il comporte, par les modalités d'articulation de ces types de discours, ainsi que par les séquences qui y apparaissent éventuellement.

#### 3.1.1. PLANO GLOBAL DO TEXTO

O plano global do texto, que diz respeito à organização do conjunto do conteúdo temático e pode ser codificado num resumo (Bronckart 1996: 121), é ainda entendido como um fator unificador da estrutura composicional de um texto, na medida em que o organiza em termos de composição macroestrutural do sentido (Adam 2001: 30).

No caso específico da fundamentação pedagógico-didática, o plano global do texto manifesta uma estrutura tripartida, composta pelas seguintes macroestruturas:

- i. enquadramento da unidade didática;
- ii. corpo da fundamentação;
- iii. conclusão.

O enquadramento da unidade didática corresponde, de forma geral, à sua localização na sequência global do ensino-aprendizagem. Por sua vez, o corpo da fundamentação tem como componentes centrais a caracterização dos destinatários, assim como a apresentação e justificação do tema central da unidade, dos objetivos gerais e específicos, das competências a desenvolver, dos materiais selecionados, da tipologia de atividades e exercícios propostos, das opções de avaliação. Finalmente, a conclusão destina-se a retomar e reforçar, numa formulação

sinéctica, o esquema concetual inerente às opções metodológicas e estratégicas subjacentes à unidade didáctica.

Trata-se de um plano global de texto convencional (Bronckart 1996, Adam 2011), que, de acordo com Adam (2011: 205), é fixado num dado estágio histórico de um género ou subgénero de discurso. Este plano encontra-se disponível no sistema de conhecimentos associado ao género fundamentação pedagógico-didáctica, que circula no meio académico em que se desenvolve a formação inicial de professores com base em modelos reflexivos. Nesse sentido, é «o plano de um texto empírico que reproduz o plano canonicamente associado ao género ao qual pertence le plan d'un texte empirique qui reproduit le plan canoniquement associe au genre dont il relève» (Coutinho 2014: 274). Este plano constitui um, traduzido, portanto, num modelo que é reconhecido pelos professores em formação pela sua configuração discursiva global, nomeadamente a partir do contacto com textos empíricos do género fundamentação pedagógico-didáctica, embora admita alguma flexibilidade.

### **3.1.2. TIPOS DE DISCURSO**

O plano global do texto permite estabelecer uma relação com os tipos de discurso que nele ocorrem e que designam os diferentes segmentos de um texto, sendo definidos como «formas linguísticas atestáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos» (Bronckart 1996: 151).

Os mundos discursivos propostos por Bronckart distinguem-se entre mundos da ordem do expor e mundos da ordem do *narrar*, que podem ainda subdividir-se quanto aos traços implicação e autonomia, e estão estreitamente relacionados com os tipos de discurso, na medida em que estes constituem segmentos nos quais se elaboram mundos discursivos específicos (Bronckart 1996; Coutinho 2004). Os quatro tipos de discurso considerados por Bronckart – discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração – são concebidos como tipos linguísticos, que se caracterizam pela atualização de um conjunto de recursos linguísticos, de natureza limitada, que os tornam identificáveis e distinguíveis entre si (Bronckart 1996: 139; Coutinho 2004: 10).

A fundamentação pedagógico-didática inscreve-se no mundo discursivo da ordem do *ex-  
por* implicado, no âmbito do qual se materializa um discurso misto, pois mobiliza simultanea-  
mente o discurso teórico e o interativo. Este género configura um mundo discursivo em que  
o conteúdo temático é interpretado de acordo com os critérios de validação do mundo real,  
verificando-se, globalmente, uma correspondência entre as coordenadas temporais da ação de  
linguagem em que se inscreve o locutor e as coordenadas temporais verbalizadas no próprio  
texto, além de uma conexão entre a instância autoral e a instância enunciativa do texto. De fac-  
to, na fundamentação pedagógico-didática, há uma fusão entre o discurso teórico e o discurso  
interativo, que se caracteriza pela presença simultânea de unidades linguístico-discursivas pró-  
prias de ambos, integrando os parâmetros da situação e também fazendo referência explícita a  
esses parâmetros.

Na elaboração da fundamentação pedagógico-didática, o locutor faz emergir no discurso  
as razões, os critérios, os fundamentos que sustentam as decisões que enformam os planos  
de aula, dando a ver ao interlocutor a validade dos elementos escolhidos e combinados entre  
si (objetivos, conteúdos, estratégia, atividades, materiais, instrumentos de avaliação). Revela  
as crenças, os conhecimentos, as experiências que influenciam a prática letiva tal como ela se  
apresenta planificada. Nesse discurso, intervém como coautor(a) o interlocutor, identificado  
habitualmente com o orientador e/ou o supervisor de estágio, o que confere ao texto uma forte  
dinâmica dialógica, visível, por exemplo, através da presença de movimentos contra-argumen-  
tativos que antecipam eventuais problematizações na fase seguinte do ciclo de observação de  
aulas (por exemplo, no encontro pós-observação de aula, no momento em que se reflete sobre  
a aula realizada e sobre as opções metodológicas que a determinaram).

### **3.1.3. SEQUÊNCIAS TEXTUAIS**

Neste processo de escrita de uma fundamentação pedagógico-didática, assumem saliência de-  
terminados elementos/estruturas linguísticos bem como recursos discursivos que são mobili-  
zados em ordem à concretização dos seus objetivos comunicativos.

As sequências são formas de planificação convencional, existem em número restrito e podem ser atestadas no interior de um tipo de discurso, constituindo uma outra dimensão da infraestrutura textual, que consiste na organização sequencial do seu conteúdo temático (Bronckart 1996: 219). Este autor considera a sequência como uma forma de planificação textual e explícita da seguinte forma a sua atuação na configuração textual:

*Sous-tendues par des opérations à caractère dialogique, elles organisent une partie ou la totalité des énoncés relevant d'un type, selon un plan linguistiquement marqué, qui se superpose à la linéarité première de tout segment de texte. Ce plan comporte un nombre n de phases (ou «paquets» d'énoncés), explicitement délimitées et donc identifiables, et qui se succèdent dans l'ordre requis par l'objectif spécifique que l'agent producteur poursuit à l'égard de ses destinataires (Bronckart 1996: 256).*

A partir da proposta de Adam (2001) de cinco sequências prototípicas – narrativa, descritiva, dialogal, explicativa e argumentativa –, Bronckart (1996) acrescenta a sequência injuntiva, integrando as suas sequências na estruturação composicional do texto. Lundquist (2014), partindo também da proposta de Adam, especifica, no âmbito de uma proposta tipológica centrada no tratamento de textos académicos, oito tipos, em função da dominância da sequência que os compõem: informativo, explicativo, expositivo, argumentativo, explicativo, expressivo, narrativo, descritivo e diretivo.

Para a organização da estrutura composicional da fundamentação pedagógica, contribuem sequências de natureza expositiva, explicativa e argumentativa. Nas sequências de natureza expositiva, são enunciadas as opções tomadas no âmbito da planificação da unidade didática e/ou letiva. Nas explicativas, torna-se evidente uma resposta à questão subjacente, que se poderia formular do seguinte modo: “Em que princípios pedagógicos e didáticos se apoiam as decisões assumidas na planificação construída?” Finalmente, as sequências argumentativas são preenchidas com a justificação das decisões relativas à planificação da unidade didática e/ou letiva, defendendo a sua validade e adequação. Articulando as sequências enunciadas com as partes constitutivas do plano do texto, podemos constituir a articulação visível no quadro 1.

| <b>Plano global do texto</b>                | <b>Sequências</b>                    |
|---|--------------------------------------|
| Enquadramento da unidade didática ou letiva | Expositiva                           |
| Corpo da fundamentação                      | Expositiva/explicativa/argumentativa |
| Conclusão                                   | Argumentativa                        |

Quadro 1 - Plano global do texto e organização sequencial da fundamentação pedagógica

### 3.2. A TEXTUALIZAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A composicionalidade da fundamentação pedagógico-didática está estreitamente relacionada com as escolhas linguísticas disponíveis para a linearidade das estratégias compositivas, sendo possível determinar algumas regularidades linguísticas e discursivas nesse domínio, decorrentes, em grande medida do tipo de plano global do texto, dos tipos de discurso e das sequências atualizadas.

Tomando em linha de conta os mecanismos de textualização enunciados por Bronckart (1996) como um dos fatores da arquitetura textual de um texto apresenta-se no quadro 2 a recorrência de alguns recursos linguísticos ativados na configuração do género textual em estudo. Neste quadro, seguimos Bronckart (1996) para a especificação dos mecanismos de textualização e respetivas funções e o trabalho de Lopes e Carapinha (2013) no contexto da especificação os conetores e respetivos exemplos, com exceção das orações subordinadas adverbiais conformativas, que não consideradas por estas autoras na sua proposta.

Quadro 2 - Textualização da fundamantação pedagógico-didática: mecanismos e estruturas

| Mecanismos     | Função   | Algumas estruturas linguísticas  | Exemplos   |
|----------------|--|--|--|
| Conexão        | Explicitam as relações existentes entre os distintos níveis de organização do texto  | Conectores interoracionais de coordenação conclusivos, explicativos, adversativos<br><br>Conectores interoracionais de subordinação adverbial causal, final, conformativa<br>Conectores reformuladores de paráfrase, de síntese<br><br>Conectores textuais especificativos, reforçativos, consequenciais, contrastivos | logo, portanto<br>pois, porquanto<br>mas, contudo<br><br>porque, como<br>para, a fim de<br>conforme, segundo<br><br>isto é, por outras<br>palavras<br><br>enfim, em suma<br>a saber, por exemplo<br>além disso, de facto<br>daí que, assim<br>pelo contrário, já |
| Coesão nominal | Explicitam as relações de solidariedade entre entidades textuais que partilham uma ou mais propriedades referenciais (introdução ou retoma de entidades) | Sintagmas nominais<br>Pronomes pessoais de 1ª pessoa<br>Pronomes pessoais de 3ª pessoa<br>Pronomes demonstrativos  | a/esta fundamentação<br>o/este autor<br>eu<br>Eu, ele<br>isto, isso  |
| Coesão verbal  | Explicitam relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição temporal e valores aspetuais  | Tempos verbais: presente, futuro, pretérito perfeito<br>Expressões temporais   | <i>apresenta</i> o plano<br><i>farei</i> um trabalho de grupo<br><i>fiz</i> uma opção diferente na aula seguinte nesse momento   |

#### 4. PROPOSTA DE UM MODELO DE INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

A importância de que se reveste a fundamentação pedagógica no contexto de aquisição e desenvolvimento das competências inerentes à construção da profissionalidade docente, bem como a especificidade que lhe é inerente enquanto gênero de escrita fundamental dessa construção, descritas nas seções 2 e 3, evidenciam o grau de complexidade da escrita de uma fundamentação pedagógica e explicam, pelo menos parcialmente, as dificuldades e resistências dos professores estagiários nesse domínio.

##### 4.1. PRINCÍPIOS DO MODELO DE INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

No sentido de superar essas resistências e ultrapassar algumas das dificuldades, aumentando, dessa forma, o sucesso dos estudantes na tarefa de produção escrita de uma fundamentação pedagógico-didática, é imperativo delinear um plano formativo adequado. Tendo em consideração o enquadramento da formação inicial de professores de línguas, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, considera-se que deve ser articulado um modelo de investigação colaborativa com um modelo de formação para a ação, de modo a que os agentes envolvidos na formação inicial dos professores de Português, possam co-construir os conhecimentos declarativos e processuais necessários.

Desgagné (1997: 373) explicita que a investigação colaborativa

s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle.

Este modelo de trabalho pressupõe uma negociação constante de natureza institucional e relacional, assim como a colaboração, muitas vezes em paralelo e de forma interdependente, das vertentes investigação e formação, em que o objetivo central é que haja produção de conhecimento conducente a uma melhoria da prática profissional e que essa prática possa guiar, em certa medida, a produção desse conhecimento. Trata-se, como afirma Desgagné (1997: 378),

de «faire en sorte que recherche et formation se coconstituent, s'intègrent l'une dans l'autre, dans la démarche de coconstruction ou de réflexion, qui en constitue le pivot.»

Esta co-construção é corporizada no plano curricular dos cursos de formação inicial de Português através da dinâmica de sequenciação do processo formativo, baseado num modelo integrado de saberes, tal como é proposto em Silva *et al.* (2013), no qual, como afirma Pereira (2012: 34), «a prática leva à reflexão, a reflexão leva à prática, havendo um ciclo que nunca se conclui». Neste modelo, os agentes envolvidos no projeto de formação co-constroem os saberes e as práticas a dois níveis distintos. Por um lado, interagem os docentes das unidades curriculares situadas no domínio da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos declarativos pedagógico-didáticos, como é o caso da Didática do Português e da Prática Letiva, com os docentes que lecionam a unidade curricular Estágio Pedagógico, centrada na prática letiva supervisionada, e o Seminário, espaço de reflexão sobre essa prática. Docentes e orientadores de estágio co-constroem esse saber em articulação com os professores em formação inicial, nas diferentes etapas dessa formação, pois as suas necessidades e posicionamentos constituem-se frequentemente como uma fonte tanto para a investigação como para as práticas vigentes.

No contexto específico da fundamentação pedagógico-didática, a evidência empírica do desfasamento das representações dos estudantes e dos formadores em relação à sua produção escrita, traduzida, respetivamente, na dificuldade em cumprir a tarefa solicitada por parte dos estudantes e na insatisfação relativa ao processo-produto esperado por parte dos docentes, motivou a realização de um projeto de investigação colaborativa, centrado em duas fases:

- i. investigação sobre a fundamentação pedagógico-didática enquanto texto de circulação restrita ao campo da formação inicial de professores de línguas associado a género textual específico;
- ii. proposta de um plano de intervenção formativa adequado.

Os resultados da primeira fase da investigação estão subsumidos, como já foi referido, nas secções 2 e 3 deste trabalho, sintetizando-se, de seguida, o plano de intervenção implementado.

#### 4.2. PLANO FORMATIVO DE INTERVENÇÃO

Com vista a otimizar o potencial de desenvolvimento da consciência pedagógico-didática que a fundamentação pedagógica possui, são realizadas sessões em que os estudantes realizam um laboratório textual, que adapta, na sua configuração global, a proposta de Silvano & Rodrigues (2010), de articulação da pedagogia dos discursos com o laboratório gramatical<sup>6</sup>.

O quadro 3 ilustra as etapas deste percurso, assim como a descrição das tarefas previstas em cada uma dessas etapas e a(s) atividade(s) associada(s).

| <b>Etapas</b> | <b>Tarefa</b>   | <b>Atividade(s)</b>                           |
|---------------|---|---|
| 1ª            | Confronto com o problema de produção de uma Fundamentação Pedagógica  | Receção de textos                             |
| 2ª            | Observação de construção/estruturas linguísticas dominantes   | Análise linguística                           |
| 3ª            | Descrição e sistematização dos dados linguísticos   | Análise linguística                           |
| 4ª            | Descrição e sistematização dos dados textuais   | Análise textual                               |
| 5ª            | Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados ao género fundamentação pedagógica | Caracterização linguística e discursiva       |
| 6ª            | Testagem da análise realizada mediante a manipulação dos dados e/ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo  | Validação das generalizações e sistematização |
| 7ª            | Produção textual de uma fundamentação pedagógica  | Produção escrita                              |
| 8ª            | Avaliação da produção textual e das aprendizagens realizadas  | Auto e heteroavaliação                        |

6. De acordo com a proposta de Silvano & Rodrigues (2010), a articulação entre uma pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical como métodos de ensino-aprendizagem do Português gera a possibilidade de um percurso que, partindo da compreensão de texto, se desenvolve com a reflexão sobre o funcionamento dos elementos e estruturas linguísticas predominantes, tendo em conta o género em que o texto se inscreve, para culminar na produção escrita, apoiada numa abordagem processual, de um texto com vista a divulgação.

Quadro 3 - Proposta de laboratório textual para produção da fundamentação pedagógica

A realização deste laboratório textual envolve, além dos professores em formação inicial, os docentes das unidades curriculares do primeiro ano da formação, isto é, os docentes de Didática do Português e de Prática Letiva, assim como os docentes do seminário de projeto e de Estágio Pedagógico, no 2º ano. No entanto, e ainda que no processo de co-construção adotado, haja uma interação contínua entre todos os participantes no processo, a sua intervenção ocorre tipicamente em fases distintas, o que é ilustrado no quadro 4.

Quadro 4 - Intervenientes no laboratório textual

| <b>Etapa</b> | <b>Intervenientes</b>  |
|--------------|--|
| 1ª           | Docente de Didática do Português<br>Docente de Prática Letiva          |
| 2ª – 6ª      | Docentes do Seminário de Projeto<br>Orientadores do Estágio Pedagógico |
| 7ª – 8ª      | Orientadores do Estágio Pedagógico                                     |

Com a execução deste laboratório textual, pretende-se cumprir os seguintes objetivos:

- i. promover um trabalho reflexivo e sistemático sobre o género textual fundamentação pedagógico-didática e a sua importância no plano global da formação;
- ii. promover a escrita da fundamentação didática como um processo cognitivo e processual;
- iii. tornar explícitos os conhecimentos inerentes à produção de uma fundamentação pedagógico-didática, do ponto de vista das condições da sua produção, da sua composicionalidade e estilo;
- iv. desenvolver o conhecimento profissional dos professores estagiários através do processo contínuo e dinâmico de planificação, execução e avaliação.

## 5. CONCLUSÃO

Na formação de professores de base reflexiva, está subjacente a diferenciação entre os professores que exercem a sua prática letiva numa perspetiva técnica dos que a assumem como profissionais reflexivos. Este fazer reflexivo emerge de um processo de desenvolvimento de competências que assume especial relevância na formação inicial. Faz todo o sentido, por isso, que o estudante em formação inicial seja desafiado a produzir, oralmente ou por escrito, um discurso que traga à superfície as preferências e as crenças pedagógicas, as razões da adesão de um determinado modelo pedagógico em detrimento de qualquer outro possível, as evidências que fundamentam as opções estratégicas de fundo. Um dos textos em que essa consciencialização tem oportunidade de emergir, no modelo de formação inicial de professores da FLUP, é a fundamentação pedagógico-didática que introduz as planificações das unidades didáticas e/ou letivas.

Embora este género de texto circule no contexto mencionado há algumas décadas, na situação de formação, não tinha ainda sido constituído objeto de análise textual descritiva. A sua consecução foi agora realizada, uma vez que apresenta valor teórico e prático. Na verdade, ao captar um conjunto de regularidades linguístico-discursivas (Coutinho 2004, 2014), esta descrição textual e discursiva proporciona um melhor entendimento da natureza e do funcionamento dos textos inscritos neste género. Decorre daqui a sua relevância para a melhoria da qualidade dos textos produzidos pelos estudantes em formação inicial de línguas.

## REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes*. 4th ed. Paris: Nathan Université.
- \_\_\_\_\_. (2004). Plano de texto. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto (edição original: 2002, Paris, Seuil), pp. 377-378.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- \_\_\_\_\_. (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, coll. Coursus (3ème édition revue et complétée).
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delchaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). «Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue». *Texto*, XIII (1).
- Carrilho Ribeiro, A., & Carrilho Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do português europeu contemporâneo. *Caleidoscópio*, vol. 2, n.º 2, julho/dezembro, pp. 9-15.
- \_\_\_\_\_. (2014). Les liages textuels au défi d'une approche descendante. In M. Monte & G. Philippe (orgs), *Genres et textes. Déterminations, évolutions et confrontations. Etudes offertes à Jean-Michel Adam*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 269 - 286.
- Ellison, M. (2007). Towards appropriate methodology in cross-cultural educational contexts: teaching and learning on the Methodology of English Language Teaching (M.E.I.) course at the Faculty of Letters, The University of Porto. In R. Bizarro (org.), *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 2007, pp. 301-311.
- Desgagné, S. (1997). «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n.º 2, 1997, p. 371-393.

Hurst, N. (2010). A quadratura do círculo: As práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina/CELGA.

Lundquist, L. (2014). La didactisation du français langue étrangère: discours, genre et type de texte». In M. Monte & G. Philippe (orgs), *Genres & textes. Déterminations, évolutions, confrontations*. Lyons: Presse Universitaires de Lyon, pp. 287-296.

Pais, A. (2010). Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa. In *Encontros de Didática*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 23 de novembro. (Acedido a 5 de janeiro de 2016 a partir da ligação <http://hdl.handle.net/10400.11/1072>)

Pereira, C. (2012). *Supervisão Pedagógica – Um Alicerce para a Construção do Saber*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Viseu: Universidade Católica Portuguesa. (Acedido em 20-02-2015 através da ligação <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15465>).

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, F.; Rodrigues, S. V.; Carvalho, A., & Teixeira, A. P. (2013). Formação de professores de PL2/PLE na FLUP: um modelo integrado de saberes. *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 29 de outubro de 2013.

Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. In A. M. Brito (coord.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 275-286.

