

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/369826492>

Discurso Académico e-book

Book · April 2023

CITATIONS

0

READS

292

3 authors:



Paulo Nunes da Silva
Universidade Aberta

39 PUBLICATIONS 81 CITATIONS

SEE PROFILE



Alexandra Guedes Pinto
University of Porto

49 PUBLICATIONS 111 CITATIONS

SEE PROFILE



Carla Marques
University of Coimbra

15 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

SEE PROFILE

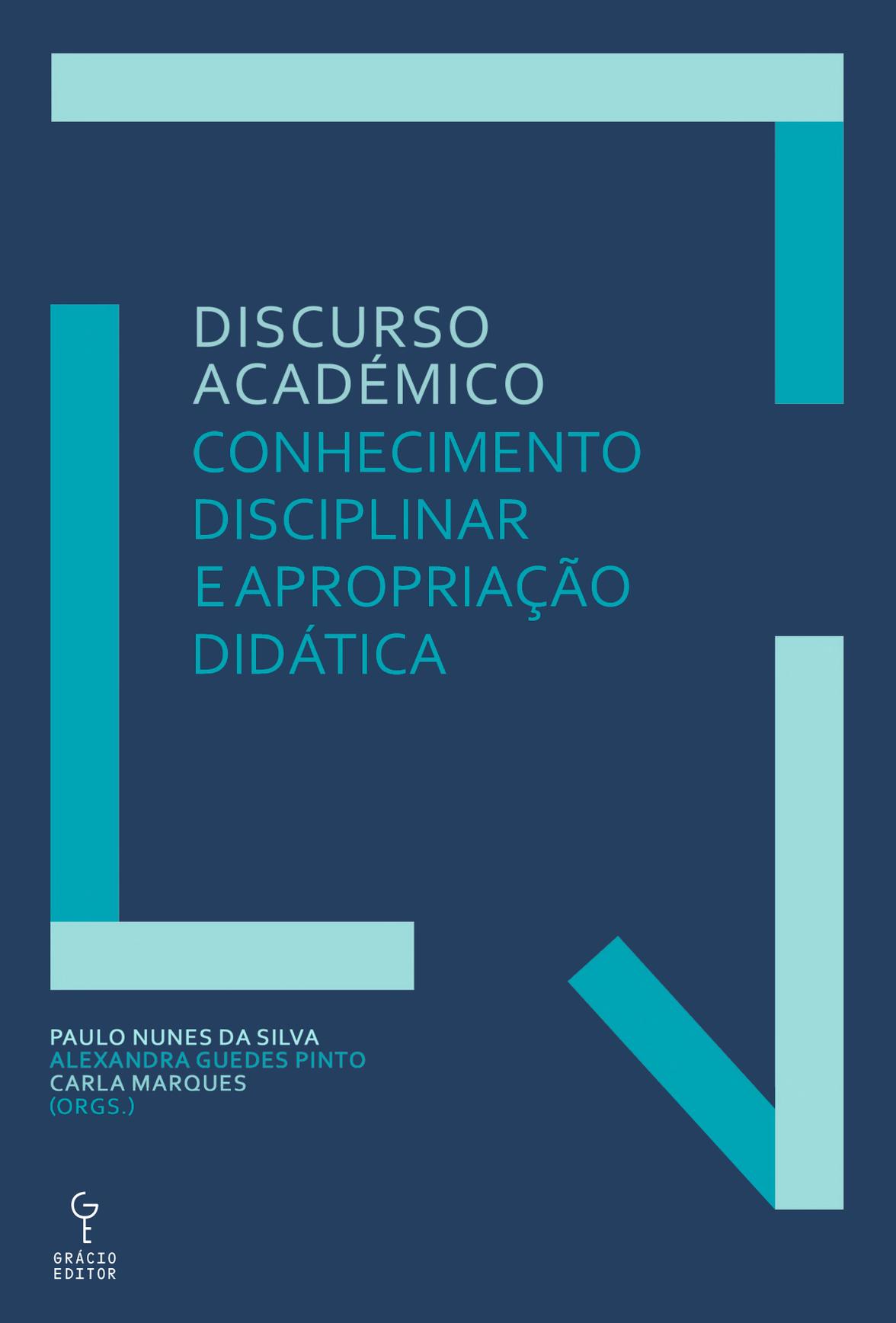
Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Discurso e Práticas Discursivas Académicas [View project](#)



IDENTIDAD, TOTALITARISMOS Y PRENSA [View project](#)



DISCURSO
ACADÉMICO
CONHECIMENTO
DISCIPLINAR
E APROPRIAÇÃO
DIDÁTICA

PAULO NUNES DA SILVA
ALEXANDRA GUEDES PINTO
CARLA MARQUES
(ORGS.)



Paulo Nunes da Silva
Alexandra Guedes Pinto
Carla Marques
Orgs.

Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática

2023

Ficha técnica

Título:

Discurso Académico:
Conhecimento disciplinar e apropriação didática

Organização do volume:

Paulo Nunes da Silva
Alexandra Guedes Pinto
Carla Marques

Capa:

Grácio Editor - Tomás Toste

Design gráfico:

Grácio Editor

1.ª Edição: fevereiro de 2023

ISBN: 978-989-53971-2-9 (e-book)

© Grácio Editor

Travessa da Vila União, n.º 16, 7.º Dto

3030-217 COIMBRA

Telef.: 916 600 624

e-mail: editor@ruigracio.com

sítio: www.ruigracio.com

Reservados todos os direitos.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais, através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

Revisão Científica

Alexandra Guedes Pinto
Audria Leal
Carla Marques
Carla Teixeira
Carlos A. M. Gouveia
Célia Barbeiro
Fátima Silva
Fausto Caels
Fernanda Botelho
Goreti Freire Silva
Inês Cardoso
Íris Susana Pires Pereira
Isabel Margarida Duarte
Isabel Sebastião
Joana Vieira Santos
José António Brandão Carvalho
Luís Filipe Barbeiro
Luísa Alvares Pereira
Mafalda Mendes
Maria Aldina Marques
Maria Antónia Coutinho
Marta Filipe Alexandre
Matilde Gonçalves
Noémia Jorge
Osvaldo Faquir
Paula Cristina Ferreira
Paulo Feytor Pinto
Paulo Nunes da Silva
Rui Ramos
Rute Rosa
Sónia Valente Rodrigues

Organização do ENDA 2

Comissão organizadora

Joana Vieira Santos (Coordenadora)

Paulo Nunes da Silva

Fausto Caels

Luís Filipe Barbeiro

Alexandra Guedes Pinto

Sónia Valente Rodrigues

Comissão Científica

Alexandra Guedes Pinto

Carla Marques

Carla Teixeira

Carlos A. M. Gouveia

Célia Barbeiro

Clara Keating

Fausto Caels

Fernanda Botelho

Goreti Freire Silva

Íris Susana Pires Pereira

Isabel Margarida Duarte

Joana Vieira Santos

José António Brandão Carvalho

Luís Filipe Barbeiro

Luísa Alvares Pereira

Mafalda Mendes

Maria Aldina Marques

Maria Antónia Coutinho

Marta Filipe Alexandre

Matilde Gonçalves

Noémia Jorge

Oswaldo Faquir

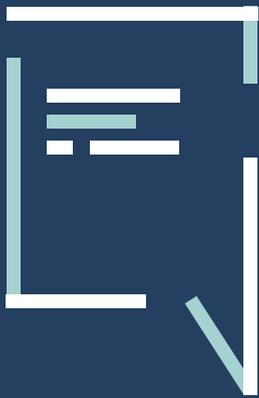
Paulo Nunes da Silva

Rui Ramos

Rute Rosa

Sónia Valente Rodrigues

Tanara Zingano Khun



ÍNDICE

Apresentação

- Discurso Académico: Comunidade de investigadores e identidade11
Paulo Nunes da Silva, Alexandra Guedes Pinto, Carla Marques

Parte I:

O Discurso Académico no Ensino Básico e Secundário

- A dimensão metalinguística na reescrita conjunta19
Luís Filipe Barbeiro, Célia Barbeiro
- Do ensino explícito da escrita ao desenvolvimento
da consciência discursiva38
Ana Margarida Simões
- Investigação sobre o discurso da História em Portugal:
Um ponto de situação55
Marta Filipe Alexandre, Fausto Caels
- A avaliatividade em manuais de História: Análise exploratória78
Mário Amado Alves, Marta Filipe Alexandre, Fausto Caels
- Da falta de referências ao género nos documentos orientadores
do ensino da língua portuguesa e nos manuais escolares
à ausência de um conhecimento metagenológico nos alunos
do Ensino Secundário moçambicano101
José António Salvador Marques, Paulo Nunes da Silva

Parte II:

O Discurso Académico no Ensino Superior

- Do esclarecimento da dúvida à escrita académica115
Paula Cristina Ferreira, Noémia Jorge
- Da Planificação à Textualização: Abordagem multimodal
para a elaboração de uma revisão da literatura com recurso às TIC133
Sílvia Araújo, Micaela Aguiar

Algumas reflexões em torno de processos de revisão e de reescrita em textos académicos	149
<i>Isabel Margarida Duarte, Alexandra Guedes Pinto, Sónia Valente Rodrigues</i>	
Repetir para não omitir: Estratégias anafóricas problemáticas em textos de estudantes universitários moçambicanos e portugueses	167
<i>Marta Sítio, Joana Vieira Santos</i>	
Processos de citação e produção de argumentos em textos críticos e ensaísticos	183
<i>Ana Marques</i>	
Entre leitura e escrita na academia: Uma análise do gênero resenha à luz do desenvolvimento social de Vygotsky	196
<i>Marcela de Melo Cordeiro Eulálio, Clara Regina</i>	

Parte III:

Discurso Académico: Entre a materialidade e a teorização

A construção de um manual escolar: Eixos determinantes e tensões latentes	218
<i>Carla Marques</i>	
Discurso Académico e Discurso Científico: Aproximações, diferenças e ensino	227
<i>Maria Aldina Marques</i>	

APRESENTAÇÃO

Discurso Académico: Comunidade de investigadores e identidade

**Paulo Nunes da Silva^{a,b}, Alexandra Guedes Pinto^{c,d},
Carla Marques^a**

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

b Departamento de Humanidades, Universidade Aberta

c CLUP, Universidade do Porto

d Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A obra que agora se publica inclui uma seleção de artigos que resultaram de contributos apresentados no II Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA 2), realizado em 2021. Dada a situação de pandemia que se vivia na época, a organização, sediada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, optou pela apresentação remota das comunicações no evento. Isso não constituiu impedimento para uma significativa participação; aliás, talvez tenha favorecido o envolvimento no encontro de um considerável número de investigadores que, naquela situação, estavam impossibilitados de realizar viagens e de se reunir num mesmo espaço.

O evento visou promover um conhecimento mais aprofundado sobre projetos, já realizados ou em curso, da autoria de pesquisadores que se dedicam ao estudo do Discurso Académico (DA). O primeiro encontro organizado com foco nesta temática – o ENDA 1, realizado em 2018 – teve como principal finalidade reunir investigadores que se interessam por um objeto de estudo específico no âmbito dos estudos do texto e do discurso: as práticas discursivas no seio das instituições que se dedicam ao ensino e à investigação. Com o segundo encontro – o ENDA 2 –, pretendeu-se fo-

mentar a partilha iniciada no ENDA 1, favorecendo o sentimento de identidade e de pertença a uma mesma comunidade de autores que, embora adotando teorizações e metodologias diversificadas, confluem em virtude do objeto de estudo que partilham. A obra *Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* pode comprovar se estes objetivos inerentes ao ENDA 2 foram (ou não) atingidos.

O livro que agora se apresenta está dividido em três partes. As Partes I e II incidem sobre as práticas do Ensino Básico e Secundário e do Ensino Superior, respetivamente. A Parte III inclui duas contribuições que resultam de apresentações em mesas redondas.

Na Parte I, o artigo “A dimensão metalinguística na reescrita conjunta”, de Luís Filipe Barbeiro e Célia Barbeiro, apresenta um estudo promovido em contexto de aprendizagem com alunos do 5.º ano de escolaridade, o qual incidiu nos mecanismos de referência linguística usados por professores e alunos no decurso das atividades de desenvolvimento do programa *Ler para aprender*. O estudo desenvolvido pretendeu verificar se a presença do professor em atividades de reescrita conjunta desencadeia, nas interações mantidas com os alunos ou entre alunos, um recurso acrescido à metalinguagem relacionada com a aprendizagem da escrita e da gramática. Os resultados mostram que o recurso à metalinguagem é relevante nos processos ligados à escrita, como processo de ativação dos domínios do conhecimento gramatical, relacionando-os de forma integrada com a operacionalização da atividade de reescrita.

Ana Margarida Simões em “Do ensino explícito da escrita ao desenvolvimento da consciência discursiva” apresenta um estudo de caso implementado numa turma de Português de 12.º ano, com vista a responder à pergunta “De que modo o ensino explícito da dimensão discursiva desenvolve a consciência discursiva dos alunos nas produções escritas?” A partir de dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as produções escritas dos alunos e um questionário sobre a perceção dos mesmos quanto ao processo de escrita, a autora comprova que o ensino explícito da estruturação do discurso na produção escrita é uma abordagem significativa para o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos, sendo as atividades didáticas que visam a recuperação da memória potenciadoras da competência de autorregulação da escrita.

Marta Filipe Alexandre e Fausto Caels em “Investigação sobre o discurso da História em Portugal: Um ponto de situação” desenvolvem um

estudo que, à semelhança de outros contributos neste mesmo volume, visa motivar e informar práticas pedagógicas de base genológica na escola em Portugal. Para tal, os autores descrevem recursos textuais associados ao ensino da História, em disciplinas do Ensino Básico e Secundário no país, identificando vários géneros da didática da História. Sinalizam três grandes propósitos sociocomunicativos, cunhados como *descrever*, *relatar* e *explicar*, que estão na base de uma família de géneros distinta, respetivamente, os Relatórios, os Relatos e as Explicações. Para além da identificação dos géneros, procedem ainda ao apuramento da sua representatividade nos manuais e à descrição da sua manifestação contextual e textual.

No artigo “A Avaliatividade em manuais de História: Análise exploratória”, de Mário Amado Alves, Marta Filipe Alexandre e Fausto Caels, assume-se que os textos didáticos da disciplina de História expõem conteúdos sobre eventos e personalidades historicamente relevantes e que, de forma implícita, se manifestam atitudes e posicionamentos acerca deles. Nesse sentido, a pesquisa procura demonstrar como materiais formativos usados em contexto didático incluem textos com conteúdos avaliativos e ideológicos. No âmbito deste estudo, procedeu-se à análise exploratória de três textos inseridos em dois manuais de História (um do 6.º ano e outro do 9.º ano de escolaridade). Dado que, nesses recursos educativos, há acontecimentos e entidades históricas a que são associados valores positivos ou negativos, os autores sugerem que se justifica adotar, em sala de aula, abordagens pedagógicas que permitam identificar os conteúdos a que subjaz um dado posicionamento, com o objetivo de refletir criticamente sobre eles.

Em “Da falta de referências ao género nos documentos orientadores do ensino da língua portuguesa e nos manuais escolares à ausência de um conhecimento metagenológico nos alunos do Ensino Secundário moçambicano”, José António Salvador Marques e Paulo Nunes da Silva tentam perceber a relevância que o género assume na didática da língua portuguesa em Moçambique. Partindo da análise de programas de português e de manuais do Ensino Secundário moçambicano, assim como de um questionário a estudantes da licenciatura em Ensino de Português da Universidade Pedagógica de Maputo, os autores concluem não só que as referências ao conceito de género são escassas como que não há orientações metodológicas para um ensino centrado num modelo de género. Este alheamento do sistema de ensino moçambicano face à importância do género na aprendizagem de uma língua parece gerar um

desconhecimento metagenológico nos estudantes que ingressam em licenciaturas da área testada.

A Parte II inicia-se com o artigo “Do esclarecimento da dúvida à escrita académica”, no qual Paula Cristina Ferreira e Noémia Jorge apresentam uma intervenção didática dinamizada pelas duas docentes e que envolveu 147 estudantes do 1.º ano de licenciatura. O projeto visou o desenvolvimento de competências de escrita académica nos estudantes, tendo sido adotada uma metodologia de investigação-ação. Enraizado no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, o projeto consistiu na conceção e na elaboração, por parte dos estudantes, de um conjunto de textos curtos predominantemente expositivos, em cada um dos quais é indicada e esclarecida uma dúvida ou dificuldade no uso da língua portuguesa. Depois de se explicitar o desenho teórico-metodológico da intervenção didática, procede-se à análise qualitativa-interpretativa de um dos textos produzidos, em que se salienta a importância da reformulação das primeiras versões (de acordo com as orientações das docentes). Do projeto resultou a publicação do *e-book Duvidário: 100 dúvidas da língua portuguesa*, disponível *online* em acesso aberto.

A questão da literacia académica e da emergência de novas literacias que compreendem o domínio digital está na base do artigo “Da Planificação à Textualização: Abordagem multimodal para a elaboração de uma revisão da literatura com recurso às TIC”, da autoria de Sílvia Araújo e Micaela Aguiar, no qual se apresenta o Metodiza, proposta desenvolvida no âmbito do PortLinguE, um projeto que desenvolve recursos digitais e multimodais trabalhados pelo Grupo de Humanidades Digitais do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Trata-se de um recurso digital e multimodal para a realização de trabalhos académicos, estruturado em sete passos: prioriza, pesquisa, analisa, organiza, textualiza, revisa e finaliza. Apresenta-se, ainda, um exemplo de aplicação do método na revisão da literatura multimodal, considerando a modalidade de escrita, a conversão do texto numa infografia e, por fim, a sua adaptação a uma apresentação oral.

O artigo da autoria de Isabel Margarida Duarte, Alexandra Guedes Pinto e Sónia Valente Rodrigues – “Algumas reflexões em torno de processos de revisão e de reescrita em textos académicos” – incide no desenvolvimento de competências de escrita académica por parte de estudantes universitários. Apresenta um estudo empírico baseado num *corpus* de 18

textos de quatro géneros diferentes (trabalho de projeto de licenciatura, relatório de mestrado, projeto de doutoramento, introdução de relatório de estágio) e visou dois objetivos principais: analisar as instruções de revisão que os professores inserem em textos redigidos por estudantes e aferir a influência dessas instruções no subsequente processo de reformulação textual. Os resultados evidenciam que os métodos de heterorrevisão textual concretizados tiveram implicações muito positivas no aperfeiçoamento da escrita académica dos estudantes e na adequação dos textos reformulados aos parâmetros dos géneros em causa. Desse modo, o processo contribuiu para o desenvolvimento de competências várias nos estudantes, promovendo a autorreflexão sobre os textos que escrevem e a autorregulação desses textos.

O artigo de Marta Siteo e Joana Vieira Santos – “Repetir para não omitir: Estratégias anafóricas problemáticas em textos de estudantes universitários moçambicanos e portugueses” – centra-se no uso de anáforas desviantes em textos produzidos por estudantes de licenciatura. O estudo efetuado insere-se num projeto mais vasto de mapeamento de áreas críticas do discurso académico, com base no qual se visa projetar intervenções didáticas alicerçadas na pedagogia dos géneros postulada no seio do Interaçionismo Sociodiscursivo. Tendo analisado dois *corpora* constituídos, respetivamente, por 33 textos de falantes de português L2 (recolhidos na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique) e por 56 textos de falantes de português L1 (recolhidos na Universidade de Coimbra, Portugal), as autoras destacam que, embora os estudantes revelem conhecer os mecanismos de coesão referencial, se observa a falta de um domínio seguro de estruturas anafóricas ao nível da escrita académica.

Ana Marques em “Processos de citação e produção de argumentos em textos críticos e ensaísticos” apresenta alguns resultados de um projeto destinado a completar o Arquivo Digital Colaborativo do *Livro do Desassossego* (Arquivo LdoD, sediado no Centro de Literatura Portuguesa da UC), através de um levantamento de documentação relativa à receção crítica do *Livro*. Com vista a identificar os processos através dos quais estas leituras críticas são produzidas, a autora analisa uma amostra de ensaios, prefácios de editores, resenhas sobre diferentes edições da obra, identificando e caracterizando os diferentes modelos de citação e os contextos argumentativos em que as mesmas ocorrem. Através do seu estudo, a autora comprova como a citação é um mecanismo através do qual

é possível observar as redes intertextuais e as comunidades interpretativas que compõem o campo crítico do *Livro do Desassossego*.

No artigo “Entre leitura e escrita na academia: Uma análise do gênero resenha à luz do desenvolvimento social de Vygotsky”, Marcela de Melo Cordeiro Eulálio e Clara Regina relatam uma experiência didática desenvolvida com alunos do ensino superior brasileiro centrada no gênero resenha acadêmica. Partindo de uma base teórica fundada no conceito de desenvolvimento social, proposto por Vygotsky, e no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, analisa-se o processo de aprendizagem do gênero resenha associado ao tratamento da questão da empatia nas relações entre pessoas de estatuto social diferenciado, considerando, em simultâneo, o produto linguístico e o processo de desenvolvimento social dos alunos. O estudo considera três resenhas produzidas por alunos que se encontram em diferentes estádios de capacidade de produção do gênero em questão e os resultados obtidos mostram que a abordagem proposta pode funcionar como um instrumento para o desenvolvimento no plano linguístico-discursivo e no das capacidades de ação relacionadas com a leitura e a escrita.

A Parte III integra os dois últimos contributos deste volume. O artigo intitulado “A construção de um manual escolar: Eixos determinantes e tensões latentes”, de Carla Marques, resulta de uma intervenção na mesa-redonda dedicada ao tema “Escolhas discursivas e construção de materiais didáticos”. A autora apresenta um conjunto de reflexões sobre quatro eixos que orientam a conceção e a elaboração de manuais escolares: os programas das disciplinas, os conhecimentos científicos, os conhecimentos pedagógicos e o diálogo didático. Em particular, destaca as tensões que é necessário gerir entre os múltiplos requisitos inerentes aos documentos programáticos, assim como aos saberes científicos e pedagógicos atualmente disponíveis, compatibilizando-os com a reconhecida função social dos manuais escolares e com a dimensão multimodal que os caracteriza. Desse modo, as opções tomadas no âmbito da conceção do projeto didático de elaboração de um manual exigem que se procure atingir uma solução equilibrada, resultante de múltiplas interações entre os autores, os professores, os alunos e os editores e considerando aspetos científico-didáticos, editoriais e económicos.

Maria Aldina Marques apresenta o artigo “Discurso Académico e Discurso Científico: Aproximações, diferenças e ensino”, resultante da sua participação na mesa-redonda intitulada “Desenvolvimento da competência em escrita académica no ensino superior”. Partindo da perspetiva teórica

da análise do discurso, a autora questiona a pertinência da distinção entre discurso acadêmico e discurso científico, centrando a sua análise ora na identificação de pontos comuns ou específicos associados aos dois conceitos, ora nas suas consequências no plano do ensino. Esta reflexão é equacionada partindo do ensino das competências da escrita em contexto de ensino superior, um ponto de vista que considera ainda o contexto multilíngue de aprendizagem com o crescente domínio da língua inglesa, a heterogeneidade de género e o próprio posicionamento discursivo dos alunos, enquanto autores do texto.

Em suma, os 13 contributos que compõem a obra, partindo de enquadramentos teóricos e de metodologias diversificadas, materializam bem o título que encima esta breve apresentação: **Discurso Académico: Comunidade de investigadores e identidade**”.

PARTE I

O DISCURSO ACADÉMICO
NO ENSINO BÁSICO
E SECUNDÁRIO

A dimensão metalinguística na reescrita conjunta

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

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

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

c Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

1. Introdução

As atividades de escrita realizadas em conjunto por meio de interação direta entre os participantes envolvem a referência às próprias unidades da língua para a construção do texto que resultará da interação. Essa referência surge associada à apresentação de propostas para o texto, colocação de questões, manifestação de posicionamentos e realização de comentários em relação a essas propostas (Barbeiro, 1999, 2001a, 2012, 2021; Barbeiro & Barbeiro, 2019; Barbeiro et al., 2022; Herder et al., 2018; Storch, 2005; Sturm, 2016).

A atividade de reescrita conjunta, proposta pelo programa pedagógico *Reading to Learn / Ler para Aprender*, implica a interação de alunos e professor, conduzida pelo professor, para a reescrita de uma passagem do texto. Constitui, por conseguinte, um contexto de escrita colaborativa, no qual a dimensão metalinguística pode emergir, nomeadamente por meio da referência às unidades em foco para a construção da reescrita e por meio das manifestações dos participantes em relação às propostas apresentadas.

Em estudos anteriores já se encontrou o potencial da escrita colaborativa para a ativação da dimensão metalinguística (Barbeiro, 1999; Barbeiro et al., 2022). Esses estudos, baseados em dados de escrita colaborativa

Correio eletrónico: luis.barbeiro@ipleiria.pt, celiapb7@gmail.com

entre alunos, também revelaram limitações quanto ao alcance dessa ativação. Entre elas, encontra-se o facto de a explicitação metalinguística, designadamente com recurso a termos metalinguísticos, ser feita predominantemente, embora não exclusivamente, em relação aos domínios ortográfico e de pontuação. Por outro lado, numa perspetiva de aprendizagem integrada da escrita e do conhecimento gramatical, emerge a limitação de essa explicitação, marcadamente funcional, no âmbito do processo de escrita, raramente estabelecer a ligação com a aprendizagem explícita da gramática.

Na atividade de reescrita conjunta em foco no presente estudo, o professor é um dos participantes na atividade. Em contraste com a escrita colaborativa entre alunos, surge a questão se a participação e orientação por parte do professor na reescrita conjunta alarga o potencial da ativação da dimensão metalinguística em relação à integração da aprendizagem da escrita e do conhecimento gramatical.

Num estudo anterior (Barbeiro & Barbeiro, 2019), que incidiu de forma ampla sobre o discurso do professor na reescrita conjunta, essa foi uma potencialidade que emergiu. Nesse estudo, a referência metalinguística surgiu como uma das vias desencadeadas pelo professor para promover a elaboração ou aprofundamento da aprendizagem por parte dos alunos. Para além da ilustração dessa ativação por meio de exemplo, a análise não incidiu sobre os mecanismos de referência utilizados ou sobre os termos metalinguísticos que emergem da atividade. O presente estudo pretende aprofundar a análise da ativação dessa dimensão na reescrita conjunta, retomando e alargando os dados e incidindo, de forma específica, nos aspetos referidos. Estabelece-se, assim, como objetivo geral do estudo que se apresenta analisar as manifestações da dimensão metalinguística na interação desenvolvida por professor e alunos no processo de reescrita conjunta, levada a cabo na aplicação do programa *Ler para Aprender*. Estarão em foco os mecanismos ativados para realizar a referência metalinguística, os termos metalinguísticos que são utilizados no discurso do professor e dos alunos e as funções a que essa utilização surge associada. Decorrente desse objetivo geral, surge o objetivo específico de encontrar potencialidades no contexto da atividade de reescrita conjunta para integrar a aprendizagem do conhecimento gramatical e da escrita.

2. Enquadramento

Toma-se como enquadramento teórico, a perspectiva de estudos de género desenvolvidos pela Escola de Sydney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012), com filiação à Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014), enquanto abordagem social-semiótica para a construção do significado. É no âmbito desta Escola que é proposto o programa pedagógico *Reading to Learn / Ler para Aprender* e, dentro dele, a atividade de reescrita conjunta. Nesta, a construção do significado por parte dos alunos conta com o apoio por parte do professor, num processo de *andaimização* (*scaffolding*) ou de construção da aprendizagem, colocando-a na zona de desenvolvimento proximal, segundo os conceitos propostos por Bruner (1983) e Vygotsky (1991), respetivamente.

O enquadramento teórico-concetual do estudo apresentado mobiliza ainda a perspectiva que atribui à consciência metalinguística um papel relevante para a construção do texto escrito (Barbeiro, 1999, 2019; Myhill & Jones, 2015; Myhill et al., 2020). Em conformidade com estas duas linhas teórico-concetuais, a construção discursiva do significado, designadamente na produção de textos escritos, é marcada por escolhas. Estas podem deter um carácter não consciente, tendo por base a concretização de possibilidades estabelecidas no sistema (Halliday, 2013), ou podem consistir em escolhas e decisões conscientes entre possibilidades alternativas (O'Donnell, 2013). A reescrita conjunta constitui um contexto para a aprendizagem dessas escolhas, conscientes e não conscientes, tendo por base as propriedades dos géneros e a forma como determinados textos desses géneros, tomados como modelares, instanciam o género e concretizam a utilização dos recursos linguísticos. Segundo a perspectiva da Escola de Sydney, os géneros caracterizam-se por serem tipos de texto integrados num contexto sociocultural, no seio do qual realizam objetivos comunicativos determinados, para o que contribui a forma como se encontram organizados estruturalmente (Caels et al., 2020; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012).

Nas duas subsecções seguintes, estarão em foco a consciência metalinguística, acedida por meio da interação entre os participantes na escrita colaborativa, e a reescrita conjunta, enquanto atividade de aprendizagem dos recursos semióticos escritos, marcada pela interação e pelo apoio e orientação por parte do professor.

2.1 Escrita colaborativa e explicitação metalinguística

A atividade de escrita habitual caracteriza-se por um diferimento temporal e também espacial, em relação ao leitor (Barbeiro, 1999; Chafe, 1985). Essa ausência de interação direta com o leitor no ato de escrita, ao contrário do que acontece na oralidade, por um lado, exige que o escritor projete a adequação e os efeitos do que escreve para o momento da leitura. Por outro lado, facultava a possibilidade de proceder a experimentações, escolhas, reformulações que acontecem no próprio processo de escrita, antes de o texto ser lido, ou seja, sem que aconteçam perante o leitor e sem que o produto textual escrito tenha de revelar a sua ocorrência. Esta dimensão de escolhas e reformulação relativas à própria língua que constituirá o texto coloca em relevo o papel da consciência metalinguística no próprio processo de escrita e para promover o desenvolvimento desta competência (Barbeiro, 1999, 2019; Myhill & Newman, 2016; Myhill et al., 2016; Myhill et al., 2020). O acesso e a ativação dessa dimensão metalinguística têm sido tomados como base para a colocação em prática de estratégias pedagógicas que potenciem esse papel (Barbeiro, 2001b; Myhill et al., 2020).

Na escrita individual, as reflexões, ponderações e frequentemente as próprias formulações que ocorrem no processo de escrita, com vista à tomada de decisão, têm lugar no campo mental, no pensamento e linguagem interior. Esta caracteriza-se pela abreviação e a predicação (Barbeiro, 1999; Vygotsky, 1991). Como se refere em Barbeiro (1999), “as ideias aí presentes constituem representações mentais interiorizadas e existem apenas para o sujeito. Como ele é o único a ter-lhes acesso, as relações relevantes para o conhecimento em causa não precisam de ser explicitadas.” (p. 61).

Na escrita colaborativa, emerge a necessidade de explicitação, nomeadamente em relação às unidades linguísticas que se quer referir, para estabelecer a comunicação e assegurar a compreensão entre os participantes na construção do texto: “O acesso dos outros ao conhecimento que se quer expressar depende da clarificação de elementos e relações.” (Barbeiro, 1999, p. 61). Esta clarificação pode ativar termos e relações metalinguísticos. Deste modo, surge a possibilidade de estabelecer a ligação entre a atividade de escrita e o conhecimento gramatical, associado em larga medida ao domínio desses termos e relações, embora frequentemente a sua aprendizagem seja feita de forma descontextualizada, sem alcançar um valor funcional (Barbeiro, 2020). A escrita colaborativa constituiria um contexto privilegiado para estabelecer essa ligação (Barbeiro et al., 2022).

No entanto, deve ter-se em conta que a explicitação em causa decorre numa situação de comunicação oral direta, em presença. Este facto implica que, para além do recurso a termos metalinguísticos, se torna possível recorrer a outros mecanismos de referenciação. Entre esses mecanismos, encontram-se os que remetem para a própria situação discursiva, como a dêixis e correferência (por exemplo, em “Eu quero *esta!*”, ou “*Essa* está boa!” em que *esta* se refere a uma proposta que já está inscrita na folha e *essa* a uma palavra ou frase anteriormente proposta por um colega). É ainda possível recorrer à utilização metalinguística das próprias unidades linguísticas, por exemplo: “*Frigorífico* é muito difícil de escrever”, em que *frigorífico* se refere à própria palavra.

Para o estabelecimento da ligação, numa perspetiva pedagógico-didática, deverá ter-se ainda presente se a explicitação que tem lugar na escrita colaborativa alcança um nível de especificidade que ative termos metalinguísticos que vão para além dos que também são utilizados na linguagem corrente (como *palavra, frase, letra*, etc.) e se os termos e relações ativados cobrem os diferentes domínios da aprendizagem gramatical.

O estudo apresentado em Barbeiro et al. (2022) incidiu sobre uma atividade de escrita colaborativa para a construção de histórias inventadas, por parte de alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico, organizados em pares. Os dados foram recolhidos em dois momentos do percurso escolar dos participantes: o segundo e o quarto anos. Os resultados indicaram que a explicitação metalinguística está presente de forma relevante e que essa explicitação ativa termos metalinguísticos. Estes situam-se de forma predominante nos domínios da ortografia e da pontuação, adquirindo um carácter funcional em ligação à inscrição do texto na folha. Os domínios relativos ao texto, género e discurso e à gramática (morfossintaxe) estão também presentes, embora em menor escala, e ativam sobretudo o nível de termos que são também utilizados na linguagem corrente, como os referidos antes, sendo raros os casos de maior profundidade de análise. A dimensão da consciência metalinguística para proceder a escolhas pode ser ativada sem recurso a termos metalinguísticos, mas recorrendo ao contraste entre os valores semânticos das unidades em causa (por exemplo, a escolha entre “o rapaz” e “um rapaz”, com base no facto de, na sequência textual, ainda não se saber quem é o rapaz a que se refere o texto). Numa perspetiva de desenvolvimento, os participantes apresentam uma progressão crescente

do número de termos metalinguísticos utilizados no segundo e no quarto anos de escolaridade.

As atividades de escrita colaborativa analisadas em Barbeiro et al. (2022) não implicavam a participação contínua e direta do professor na orientação e trabalho de construção do texto, ao contrário do que acontece na reescrita conjunta do programa *Ler para Aprender*. Assim, surge a questão, em foco no presente estudo, se a participação do professor na atividade de (re)escrita conjunta potencia a ativação da dimensão metalinguística, designadamente quanto à presença de termos associados à descrição gramatical e quanto ao estabelecimento da relação com a aprendizagem da gramática.

2.2. Reescrita conjunta

O programa *Ler para Aprender* propõe um conjunto de nove atividades organizadas em três ciclos de ensino-aprendizagem, conforme se pode observar no diagrama da Figura 1. A atividade de preparação para a leitura situa-se no nível global, sendo complementada, nesse nível, pelas atividades de construção conjunta e de construção autónoma do texto.

A leitura detalhada e a reescrita conjunta incidem sobre unidades intermédias da organização textual, correspondentes a parágrafos ou passagens textuais. Neste nível intermédio, conforme se pode observar no diagrama da Figura 1, na sequência do trabalho de leitura detalhada e de reescrita conjunta da passagem do texto, o programa *Ler para Aprender* contempla a realização da atividade de reescrita da passagem em causa, de forma individual.

Existe, por conseguinte, algum paralelismo entre a sequência das atividades para os ciclos global ou externo e intermédio: uma atividade focada na evidenciação ou desconstrução de recursos encontrados na vertente da leitura, complementada por uma atividade na vertente de escrita realizada em conjunto sob orientação do professor e por uma atividade da mesma natureza realizada autonomamente pelo aluno.

O terceiro nível mais específico incide sobre unidades como a frase e as palavras, envolvendo a desconstrução de períodos, a ortografia e a escrita ou reconstrução de períodos. As atividades deste nível podem ter lugar entre a leitura detalhada e a reescrita conjunta. Põe em evidência as propriedades formais das unidades da língua, no plano ortográfico e sintático. O conhecimento que colocam em foco pode ser recuperado noutras ativi-

dades e níveis textuais, por exemplo, perante a recorrência de determinados padrões de construções linguísticas inscritas no texto.

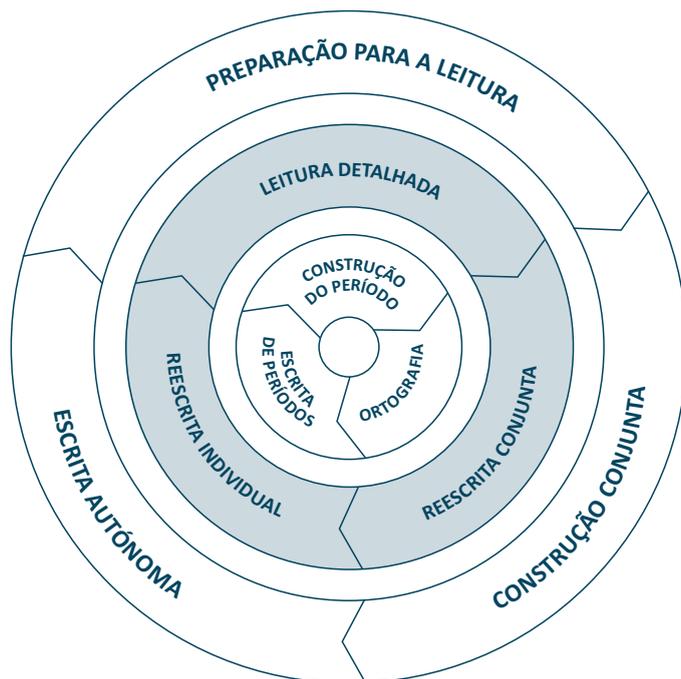


Figura 1 - Ciclos de ensino-aprendizagem do programa *Ler para Aprender*

Fonte: adaptado de Rose (2012) e Gouveia (2014)

A atividade de reescrita conjunta proposta pelo programa *Ler para Aprender* procura promover a apropriação dos recursos linguísticos para a construção de textos de determinado género. Para alcançar este propósito, a atividade não surge de forma isolada, mas é colocada em prática na sequência de outras atividades, orientadas para a ativação das características estruturais do género a que pertence o texto que se encontra a ser trabalhado e para a colocação em foco de recursos linguísticos nele selecionados. Estes recursos continuarão em foco na reescrita conjunta, realizada com o apoio do professor, e, no seu seguimento, na atividade de reescrita individual, em que se espera que os alunos já sejam capazes de proceder à reescrita sem o “andaime” proporcionado por esse apoio.

A ativação das características estruturais do género a que pertence o texto em associação ao seu objetivo sociocomunicativo é feita na atividade de preparação para a leitura, para que o aluno parta para a leitura do texto conseguindo alcançar a sua compreensão global. Na preparação para a leitura, o professor ativa ou fornece informação relevante para essa compreensão e antecipa, estabelecendo a relação com as características do género, os passos por meio dos quais o texto em causa se desenrolará. Deste modo, ao realizar-se a leitura, a compreensão do texto assentará num processo de confirmação do seu significado global, já antecipado.

A atividade de leitura detalhada dirige a atenção do aluno para uma passagem específica, evidenciando recursos linguísticos relevantes utilizados pelo escritor para a construção do significado. Nas frases dessa passagem, o professor seleciona palavras ou expressões, fornecendo pistas posicionais ou semânticas para que os alunos as identifiquem, sendo também realçadas visualmente por meio de marcador. Este processo de identificação apoiado nas pistas, que promovem um grau elevado de sucesso, serve de base ao aprofundamento ou elaboração do conhecimento em associação a essas palavras e expressões, aprofundamento que pode ser prosseguido através da formulação de definições, explicitação de significados, indicação de sinónimos, relacionamento linguístico com outros termos, ativação de vivências, etc.

Tendo já sido ativadas as características gerais do género e focados determinados recursos linguísticos, por meio das atividades anteriores associadas à leitura, a reescrita conjunta pretende orientar a apropriação de recursos para a escrita. Para isso, os alunos deverão reescrever a passagem trabalhada na leitura detalhada, segundo duas possibilidades: i) mantendo a mesma informação, reconstruída em novas formulações, tendo como referência as palavras e expressões realçadas na leitura detalhada ou ii) introduzindo alterações que levem à utilização dos padrões de recursos encontrados no texto original em novos enquadramentos textuais.

O professor é um participante ativo e fulcral nesta atividade de reescrita, por meio da interação constante com os alunos. A sua ação coloca em prática um princípio fundamental do programa, o princípio “**guidance through interaction** in the context of **shared** experience” (Martin, 1999, p. 126; Rose & Martin, 2012, p. 307).

É nesta interação, envolvendo o professor e os alunos, que é ativada a dimensão metalinguística. O presente estudo pretende apreender o alcance da sua ativação nesta atividade de reescrita conjunta.

3. Metodologia

Tendo em conta o objetivo de analisar as manifestações da dimensão metalinguística na atividade de reescrita conjunta do programa *Ler para Aprender*, o presente estudo incidiu sobre a transcrição da interação que teve lugar no desenrolar dessa atividade, retomando-se os dados analisados em Barbeiro e Barbeiro (2019), alargados para sete concretizações da atividade.

3.1. Participantes

As atividades tiveram lugar em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, 2.º ciclo do Ensino Básico, de uma escola da região de Leiria. Os participantes são, assim, os três professores de Português (a professora titular das turmas e duas professoras formandas) e os respetivos alunos (25 alunos numa turma e 19 na outra). A professora titular é uma professora experiente, com 25 anos de prática profissional. Leciona sozinha uma das turmas, enquanto na outra a lecionação é também assegurada pelas professoras formandas. Estas professoras formandas encontram-se no segundo ano de prática de ensino supervisionada, no âmbito do mestrado integrado na sua formação inicial. Anteriormente, no primeiro ano do mestrado, adquiriram experiência de lecionação no 1.º ciclo do Ensino Básico.

A participação das três professoras no estudo decorreu da frequência de uma ação de formação, que lhes facultou a aquisição de conhecimentos e competências no âmbito do programa *Ler para Aprender*. Esta ação acompanhava e apoiava a sua prática, na aplicação do programa.

3.2. Atividade

As atividades de reescrita conjunta em análise foram levadas a cabo em relação aos textos programados pelo grupo disciplinar de Português da escola, para as turmas do 5.º ano de escolaridade. Assim, os textos trabalhados segundo as estratégias do programa *Ler para Aprender* encontra-

vam-se também a ser trabalhados pelas restantes turmas da escola não envolvidas na aplicação do programa.

Tal como se refere em Barbeiro e Barbeiro (2019), o facto de se ter mantido a programação comum ao conjunto das turmas originou que, em vez de se terem selecionado textos autónomos de acordo com critérios de canonicidade relativos ao género, as estratégias do programa *Ler para Aprender*, designadamente algumas das concretizações da atividade de reescrita conjunta, tivessem sido aplicadas a excertos da obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que se encontrava em estudo. A reescrita de passagens integradas em excertos da obra colocou alguns desafios quanto à modalidade de reescrita a adotar. No caso das passagens desta obra, foi adotada a modalidade de manutenção do conteúdo, colocando-se o objetivo de reescrever a passagem segundo os “patterns of literary language” (Rose, 2018) do texto original, que já haviam sido colocados em foco na leitura detalhada (Barbeiro & Barbeiro, 2019, p. 80).

No presente estudo, para além das passagens da obra *A Floresta*, foi integrada a análise da concretização de duas atividades de reescrita conjunta, levadas a cabo com uma passagem do texto “Sábios como camelos”, de José Eduardo Agualusa. No caso destas atividades, a reescrita teve por base a alteração do conteúdo respeitante ao acontecimento que originou o desaparecimento dos camelos.

Os géneros textuais em que se integravam os textos sobre que incidiram as atividades foram o relato e a narrativa. O trabalho sobre os textos incluiu, como preconizado pelo programa *Ler para Aprender*, a atividade de preparação para a leitura, seguida da leitura, na aula que antecedeu aquela em que foi realizada a reescrita. As atividades de leitura detalhada e de reescrita conjunta tiveram lugar na mesma aula, tendo a reescrita conjunta sido realizada na segunda parte da aula.

3.3. *Recolha, tratamento e análise de dados*

Para além dos textos correspondentes à reescrita das passagens textuais, a recolha de dados respeitante à atividade incluiu o registo áudio (e, em algumas aulas, também vídeo) da interação ocorrida na aula — para o que se obtiveram as respetivas autorizações da escola, dos professores e dos encarregados de educação dos alunos, no âmbito do projeto TeL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education / Formação de Professores*

para o Desenvolvimento da Literacia na Europa), desenvolvido para aplicação do programa *Ler para Aprender*.

Para possibilitar a análise, os registos foram objeto de transcrição. A transcrição efetuada, tal como se pode verificar nos excertos apresentados nos resultados, adotou a forma ortográfica convencional, exceto nas palavras correspondentes a formas próprias das variedades populares ou da oralidade corrente (como as formas reduzidas do verbo estar: *tá, tou*), em que se adaptou a ortografia para as indicar. Mantiveram-se as hesitações, repetições e frases inacabadas e indicaram-se pausas (por meio de uma ou várias barras / para assinalar menor ou maior duração). Assinalaram-se os casos de entoação exclamativa e imperativa (por meio de !) e interrogativa (por meio de ?).

Nesta, foram indicados os autores das intervenções, individualmente, quando possível, ou, pelo menos, estabelecendo a diferenciação entre intervenções por parte do professor e por parte dos alunos.

Em relação à análise, procedeu-se à identificação de ocorrências de referência metalinguística, da respetiva autoria e de funções desempenhadas por essas ocorrências. A referência metalinguística foi analisada quantitativamente, tendo em conta se as ocorrências correspondiam à utilização de termos metalinguísticos, ao recurso a mecanismos de dêixis e correferência no discurso, ou à utilização metalinguística das unidades. Em relação à autoria, foram também colocadas em confronto quantitativo as ocorrências de referência metalinguística produzidas pelo professor e pelos alunos. A análise foi aprofundada, considerando também os domínios em que se inserem os termos metalinguísticos que emergem da interação discursiva. Os domínios considerados foram o relativo ao nível discursivo-textual (ou seja, um nível suprafrásico, em que está em causa a organização do discurso e do texto, incluindo as propriedades e relações associadas ao género textual), o respeitante à gramática (morfossintaxe, relações semântico-lexicais) e o relativo à representação gráfica (caligrafia, ortografia, pontuação e configuração gráfica). No que diz respeito às funções, procurou-se clarificar, de forma qualitativa, com base nas utilizações, a diversidade de funções que a dimensão metalinguística desempenha na atividade de reescrita conjunta.

4. Resultados

4.1. Referência metalinguística

Como ficou expresso, a referência às unidades linguísticas, no contexto de interação direta entre os participantes, pode recorrer a diversos mecanismos, designadamente à ativação de termos metalinguísticos, à dêixis e correferência enunciativas e à utilização metalinguística das unidades em foco no processo de construção do texto. Na Tabela 1, apresentam-se os resultados da análise relativos a estes mecanismos, discriminando os valores correspondentes aos professores e aos alunos.

MECANISMOS	PROFESSOR	ALUNOS	GLOBAL
Termos metalinguísticos	568 (76%)	184 (24%)	752 (79%)
Utilização metalinguística	98 (64%)	54 (36%)	152 (16%)
Dêixis / Correferência	38 (84%)	7 (16%)	45 (5%)
TOTAL	704 (74%)	245 (26%)	949

Tabela 1 - Mecanismos de referência metalinguística

Os três mecanismos estão presentes na interação. Globalmente, como se observa na tabela, predomina a utilização de termos metalinguísticos, que correspondem a 79% dos casos. O contraste entre professor e alunos mostra que o discurso do professor é responsável por uma ampla maioria das ocorrências em qualquer das categorias. No entanto, os mecanismos em causa estão também presentes no discurso dos alunos.

Encontrada a predominância do recurso a termos metalinguísticos, importa saber quais os termos que emergem de forma mais frequente. Na Tabela 2, apresentam-se os resultados relativos a essa frequência.

DOMÍNIOS	TERMOS	PROF.	AL.	TOTAL
Discursivo-textual / Configuração Gráfica	parágrafo	62	26	88
Discursivo-textual	estrutura	70	12	82
Gramática	frase	57	11	66
Discursivo-textual	texto	41	10	51
Gramática	palavra	37	10	47
Pontuação	vírgula	31	5	36
Gramática	sinónimo	25	10	35
Discursivo-textual	problema	16	8	24
Pontuação	ponto final	14	9	23
Discursivo-textual	história	14	7	21
Discursivo-textual	título	8	12	20
Discursivo-textual	parte	16	2	18
Discursivo-textual	episódio	10	4	14
Discursivo-textual	descrição	10	3	13
Discursivo-textual	reação	11	2	13
...				

Tabela 2 - Termos metalinguísticos mais frequentes

O termo mais frequente é “parágrafo”, que pode surgir enquanto unidade relativa ao domínio da organização do texto ou à configuração gráfica na página, implicando a mudança de linha. A observação da Tabela 2 mostra que, entre os termos metalinguísticos mais frequentes, uma grande parte corresponde a metalinguagem que se refere a unidades e conceitos respeitantes ao nível correspondente ao texto, género e discurso, ou seja, a um nível suprafrásico. É o caso de termos como “estrutura”, “história”, “problema”, “episódio”, “descrição”, “reação”, que remetem para a caracterização dos géneros que foram trabalhados com os alunos em ligação aos dados analisados (géneros como o relato e a narrativa).

No domínio gramatical, emergem os termos “frase”, “palavra” e “sinónimo”. O domínio da representação gráfica, para além da relação que pode ser estabelecida com “parágrafo”, está representado, entre os termos mais frequentes, pelos termos relativos à pontuação “vírgula” e “ponto final”.

Numa perspetiva de articulação com a aprendizagem do conhecimento gramatical, em que a morfossintaxe e relações lexicais são marcantes, pode colocar-se a questão se outros termos deste domínio, para além de “frase”, “palavra” e “sinónimo”, emergem ou estão ausentes da interação discursiva na reescrita conjunta, embora de forma menos frequente. A Tabela 3 apresenta os resultados relativos a outros termos deste domínio, associados à aprendizagem gramatical.

TERMOS	PROF.	AL.	TOTAL
...			
verbo	11	1	12
pretérito imperfeito	3	2	5
antónimo	2	2	4
adjetivo	3		3
superlativo absoluto analítico	1	2	3
[superlativo] absoluto		1	1
advérbio	1		1
[género] feminino		1	1
discurso direto	1		1
oração	1		1
passado		1	1
predicado	1		1
...			

Tabela 3 - Outros termos metalinguísticos associados à aprendizagem gramatical

A Tabela 3 mostra-nos que emergem do discurso da interação na reescrita conjunta termos que estão em foco na aprendizagem gramatical. Embora não se encontrem entre os termos metalinguísticos mais frequentes,

eles estão presentes no discurso. Na secção seguinte, procuraremos apreender as funções a que a ativação destes termos se encontra ligada.

4.2. Funções

A ativação dos termos metalinguísticos na interação discursiva que ocorre na atividade de reescrita conjunta não é feita de forma isolada, mas orienta-se para a realização de funções.

Uma das preocupações do professor na condução da atividade é levar os alunos a apresentar propostas de reescrita e guiá-los para a apresentação de propostas específicas que tem em mente. Nos três enunciados de (1a,b,c), podemos encontrar exemplos nos quais o professor recorre à utilização de termos metalinguísticos para dar indicações gramaticais, com a intenção de obter uma determinada forma linguística para integrar na reescrita.

(1) - indicações gramaticais do professor para obter uma forma linguística

a. P: [...] e agora aquele **verbo** que a M tinha dito!? [Aula 5 | P1]

b. P: [...] eu não quero “velhíssimos” / eu quero um **superlativo absoluto analítico**. [Aula 5 | P1]

c. P: [...] e agora um **adjetivo** / um **adjetivo** para caracterizar este labirinto? [Aula 6 | P1].

Deste modo, o professor procede à integração do conhecimento gramatical explícito na interação para a reescrita colaborativa.

A combinação das duas dimensões pode também acontecer por associação das operações realizadas na reescrita ao conhecimento gramatical, como se observa no excerto de interação apresentado em (2), no qual surge em relevo a função de estabelecer a ligação à aprendizagem gramatical, nomeadamente à terminologia, a partir das operações e decisões de reescrita.

(2) - ligação das operações e decisões de reescrita à aprendizagem gramatical

P: [...] quero-vos só dizer uma coisa / isto que temos estado aqui a fazer / *quando nós dizemos que determinada palavra tem um significado equivalente/ por exemplo/ eh... deixem cá ver uma / “rodearam” / tem “cercaram” / nós estamos a dizer que eles são quê?*

A: *sinónimos*/

P: muito bem/ A./ *sinónimos* / *quando é assim um significado contrário, nós dizemos...?*

A: *antónimos*

P: *antónimos* [Aula 2 | P2]

A ativação da dimensão metalinguística pode ter como finalidade fundamentar as decisões, por explicitação dos valores que se quer inscrever no texto, como se observa em (3a,b).

(3) - explicitação de valores dos recursos linguísticos como fundamento das decisões

a. P: [...] podemos acrescentar/ “muito cómoda”/ *damos uma certa intensidade*/ [Aula 3 | P1]

b. P: [...] *pretérito imperfeito*, está no *pretérito imperfeito*/ e o que é que isto faz lembrar? / o que é que nós falámos na última aula? / *o significado que dava / uma duração...*

A: Ah! [Aul6 | P1]

Como se torna manifesto em (3), os valores expressos por determinadas categorias de recursos linguísticos podem constituir fundamento para a escolha da sua utilização no discurso e ser explicitados na interação que tem lugar na reescrita conjunta, reforçando, por meio dessa utilização, o que foi aprendido, eventualmente através de conhecimento declarativo, em relação a esses recursos.

5. Conclusão

Os resultados encontrados permitem concluir que a dimensão metalinguística está presente de forma relevante na atividade de reescrita conjunta e apresenta potencialidades para a integração da aprendizagem da escrita com a aprendizagem do conhecimento gramatical.

Essa presença manifesta-se, desde logo, pelo recurso a termos metalinguísticos. Estes são ativados nos diversos domínios, realçando-se o domínio discursivo-textual, ou seja, o domínio que permite falar da organização do texto e do discurso, também em ligação com os géneros

textuais, enquanto entidades com propósitos sociocomunicativos. Contudo, os outros domínios, nomeadamente o que inclui a morfossintaxe, que é marcante na aprendizagem gramatical, não se encontram afastados, quer quanto à ativação de termos metalinguísticos, quer quanto à explicitação de propriedades e valores.

Sendo a reescrita conjunta uma atividade conduzida pelo professor, uma questão que atravessou o presente estudo foi se a ativação de termos metalinguísticos se encontrava limitada ao discurso do professor. Os resultados mostram que essa ativação ocorre predominantemente nas intervenções do professor, mas que é alargada também ao discurso dos alunos.

Na atividade, o professor encontra a oportunidade de ativar no seu discurso o uso de termos metalinguísticos para dar indicações, a fim de obter formas linguísticas específicas. Deste modo, estabelece a ligação com a aprendizagem dos termos gramaticais. Essa ligação é explicitamente procurada, quando o professor estabelece a relação com momentos de aprendizagem do conhecimento gramatical em causa.

A dimensão metalinguística não emerge apenas pela oportunidade de ativar termos e relações do conhecimento gramatical aprendido noutros momentos. Numa perspetiva que não é apenas externa (de aposição de etiquetas classificativas ou propriedades gramaticais), ela é ativada primordialmente na perspetiva interna das próprias operações e decisões de reescrita, como seu fundamento, por explicitação dos valores que inscrevem no texto, ao procederem à escolha de determinados recursos linguísticos.

A reescrita conjunta, por conseguinte, para além das potencialidades para o desenvolvimento da escrita, que têm sido colocadas em relevo no âmbito do programa *Ler para Aprender* (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012), apresenta também potencialidades para constituir um contexto de integração da aprendizagem da escrita com a aprendizagem gramatical. Na perspetiva da escrita, a dimensão metalinguística pode promover a reflexão e o caráter consciente das escolhas que nela estão implicadas. Na perspetiva da aprendizagem do conhecimento gramatical, o contexto da reescrita conjunta promove a mobilização funcional desse conhecimento (frequentemente fechado em si mesmo), ao serviço das operações de reescrita. Numa perspetiva ampla, a ativação da dimensão metalinguística reforça a capacidade de os alunos falarem acerca da própria língua em ligação ao seu uso textual.

Esse potencial advém-lhe, em larga medida, da presença e participação ativa do professor na atividade de reescrita conjunta. Face a outros contex-

tos de escrita colaborativa (Barbeiro et al., 2022), essa participação promove a ativação do conhecimento gramatical segundo níveis de maior profundidade e de maior integração com as operações de escrita.

Nesse contexto de envolvimento e orientação do professor, podem ter lugar as conversas de “alta qualidade” a que se referem Myhill et al. (2020), com o objetivo de promover a reflexão sobre a língua e de colocar essa reflexão ao serviço do desenvolvimento da escrita dos alunos.

Referências

- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. F. C. Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001a). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2001b). *Jogos de escrita*. Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. (2012). Conhecimento sobre a língua e criatividade. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, L. A. Pereira, & A. C. da Silva (Orgs.), *Aula de língua: Interação e reflexão* (pp. 133-157). Instituto Politécnico de Leiria, Univ. Minho, Univ. Aveiro.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230.
- Barbeiro, L. (2020). Perspectiva *meta*: Integração e colocação em foco das unidades linguísticas. *Calidoscópico*, 18(3), 714-737. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.12>
- Barbeiro, L. (2021). Escrita colaborativa: Metadiálogos e escolhas. In M. F. Alexandre, F. Caels, G. Marques, M. Mendes, & I. Conde (Orgs.), *Artigos selecionados da 29.ª Conferência Europeia de Linguística Sistémico-Funcional (ESFLC2019) | Selected papers from the 29th European Systemic Functional Linguistics Conference (ESFLC2019)* (pp. 308-332). Instituto Politécnico de Leiria & CELGA-ILTEC da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.25766/ev1s-5a40>
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Calil E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do Ensino Básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Caels, F., Barbeiro, L., & Gouveia, C. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2), 13-32. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17433>
- Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp. 105-123). Cambridge University Press.
- Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. Melo (Orgs.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do Ensino Básico* (pp. 203-231). Pontes.
- Halliday, M. A. K. (2013). Meaning as choice. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 15-36). Cambridge University Press.

- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by C. Matthiessen). Routledge.
- Herder, A., Berenst, J., Glopper, K. De, & Toole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>
- Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (pp. 123-155). Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D., Watson, A., & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Myhill, D., & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27(4), 839-867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Education Research*, 80, 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge University Press.
- Rose, D. (2018). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs*. Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- Rose, D., & Martin J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Do ensino explícito da escrita ao desenvolvimento da consciência discursiva

Ana Margarida Simões^a

a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

1. Introdução

A escrita, utilizada diariamente pela maioria dos falantes na comunicação interpessoal, corresponde a um dos domínios trabalhados nas aulas de Português ao longo de toda a escolaridade obrigatória. O objetivo desta comunicação é demonstrar a importância do ensino explícito da expressão escrita no desenvolvimento da consciência discursiva dos estudantes, em particular no Ensino Secundário. Primeiramente, será feito um breve enquadramento teórico sobre este tema, no qual se refletirá acerca do processo de escrita em ambiente escolar e se abordarão conceitos como os de tipos de texto, géneros e sequências textuais, bem como os mecanismos de coesão interfrásica. Depois, apresentar-se-á o estudo de caso levado a cabo em contexto escolar, no ano letivo 2020/2021, numa turma de Português de 12.º ano. Referir-se-á, em primeiro lugar, a metodologia de investigação, seguindo-se a descrição das sequências didáticas realizadas. Por último, far-se-á a apresentação e discussão dos resultados.

2. Enquadramento teórico

Apesar de a maior parte dos falantes recorrer, no seu dia-a-dia, à língua escrita de forma espontânea, escrever é “uma atividade extremamente com-

Correio eletrónico: ana.simo.es.uc@gmail.com

plexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada” (Pasquier & Dolz, 1996, p. 1). É à Escola que cabe o ensino estruturado e sistematizado desta competência. Note-se que “a escola institucional é, hoje mais do que nunca com carácter único, o lugar não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita” (Fonseca, 1992, p. 227), que ocorre, essencialmente, na disciplina de Português, desde o 1.º até ao 12.º ano, ocupando toda a escolaridade obrigatória dos alunos portugueses.

A escrita não marca presença, no entanto, apenas nas aulas de Português ou de línguas estrangeiras. A produção de textos escritos em ambiente escolar é muito regular em praticamente todas as disciplinas, constituindo, na verdade, um “veículo privilegiado da comunicação pedagógica, quer consideremos a dimensão da transmissão dos saberes, quer a da sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação” (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 610). Assim, atendendo a que os estudantes necessitam de produzir textos escritos em contexto de aprendizagem e, muito particularmente, de avaliação, através de respostas escritas a testes, questões de aula ou trabalhos para as várias disciplinas do currículo, importa investir num ensino explícito da escrita que tenha em conta a dimensão discursiva.

Com efeito, na disciplina de Português como língua materna, atende-se frequentemente às dimensões ortográfica, lexical e sintática, mas é comum relegar-se para um segundo plano a dimensão textual ou discursiva das produções escritas dos alunos. Ora, é fundamental transmitir aos estudantes conhecimentos relativos à estruturação e à coesão de uma resposta escrita ou à adequação de um texto ao contexto comunicativo, por exemplo, a fim de que eles se tornem utilizadores da língua (escrita) cada vez mais proficientes. Além disso, é fundamental que, em contexto escolar, se proporcione a monitorização de todo o processo de escrita dos alunos, ao invés de se entender o texto apenas como um produto final, como muitas vezes sucede (cf. Pereira, 2002, p. 17).

De acordo com o modelo de Flower e Hayes (cf. Figura 1), durante o processo de escrita é necessário ter em conta as fases de planificação, na qual os alunos geram e organizam as ideias e definem os objetivos do texto; de textualização, fase em que essas ideias se convertem em elementos linguísticos; e de revisão, na qual os estudantes releem o texto e verificam se

este cumpre os objetivos inicialmente estipulados (Flower & Hayes, 1981, pp. 372-374).

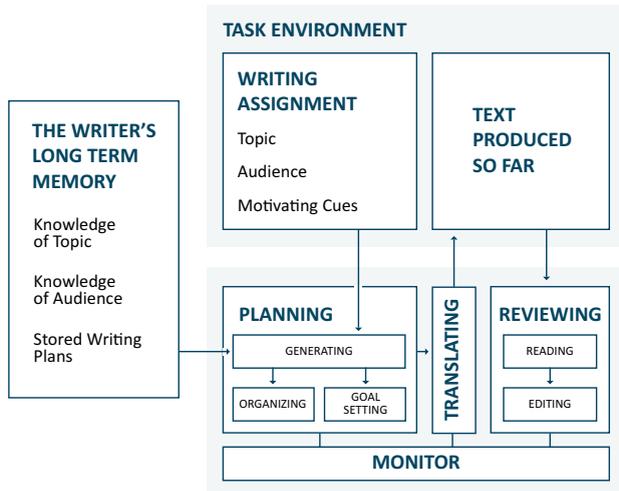


Figura 1 – Modelo de Flower & Hayes (1981, p. 370)

Todas as fases devem ser, logicamente, supervisionadas pelos professores e monitorizadas pelos estudantes, e cada atividade de escrita em sala de aula deve ter objetivos de aprendizagem bem definidos. Por outras palavras, não basta que os alunos escrevam apenas por escrever; é necessário que escrevam textos em diferentes contextos interativos e que se relacione sempre a prática com a reflexão (Camps, 2000, *apud* Camps, 2003, p. 9).

A reflexão sobre o processo de escrita de cada aluno permite, pois, uma gradual consciencialização sobre as dimensões linguísticas e discursivas dos seus textos. Uma das ações que ajuda ao desenvolvimento da consciência discursiva é “explicitar verbalmente as tarefas implicadas nesse acto cognitivo complexo” (Pereira, 2002, p. 55). De acordo com Pereira (2002), quanto maior for a consciência dos estudantes sobre o processo de produção de textos escritos, que passa também pela explicitação dos seus diferentes passos, melhor será a apropriação desses textos.

Deste modo, os professores devem preparar de forma rigorosa as atividades de escrita e garantir que elas são sempre um treino intencional para a competência escrita dos alunos e potenciam a sua gradual consciencialização. O ensino explícito de aspetos relativos à dimensão discursiva, bem

como a observação e análise de textos de diferentes tipos e gêneros, é muito importante para que os alunos adquiram bases sólidas para poderem escrever os seus textos. Veja-se que, como refere Schmidt (2010, p. 15), a aptidão para a aprendizagem explícita desempenha um papel importante na superação de fraquezas relacionadas com aprendizagem implícita.

Nesta investigação, foi necessário atentar nos conceitos de tipo de texto, género e sequência textual e, ainda, nos mecanismos de coesão textual, essencialmente por serem as áreas críticas da escrita dos alunos com os quais se trabalhou. Como refere Paulo Nunes da Silva, o carácter pluri-dimensional dos textos leva à “existência de múltiplos critérios suscetíveis de subjazerem às classificações textuais” (Silva, 2012, p. 45). A bibliografia consultada apresenta, com efeito, distintas classificações. Em contexto escolar, quando se abordam os tipos de texto, é comum seguir-se a categorização proposta por Egon Werlich (1975), ainda que os documentos curriculares não apresentem, na verdade, qualquer fundamentação ou discussão dos conceitos apresentados. Quanto ao género, importa lembrar que se trata de um tipo de enunciado determinado pelas condições comunicativas e reconhecido por um grupo de falantes. Trabalhar a escrita com base em diferentes géneros é muito importante para que os alunos aprendam a realizar determinadas funções comunicativas de acordo com um contexto sociocomunicativo próprio. Por último, reconhecendo que existe também alguma heterogeneidade na classificação de sequências textuais, na disciplina de Português, o *Programa e Metas Curriculares* (2014) preveem que sejam trabalhadas sequências de tipo argumentativo, descritivo, narrativo, explicativo e dialógico, importando mostrar aos alunos que elas podem estar presentes em diferentes tipos e géneros textuais.

Relativamente aos mecanismos de coesão textual, o trabalho concentrou-se nos conectores interfrásicos, cujo papel no processo interpretativo é fundamental, uma vez que estes mecanismos orientam o leitor em relação ao significado do texto e, além disso, permitem a estruturação discursiva (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2681).

Em sala de aula, o ensino da dimensão discursiva da escrita passa, então, pelo trabalho explícito de tipos de texto, géneros e sequências textuais e pelos elementos linguístico-discursivos que permitem a coesão textual.

3. Estudo de caso

O estudo de caso que aqui se apresenta foi realizado numa turma de Português de 12.º ano, no âmbito do estágio pedagógico supervisionado do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. De seguida, apresenta-se a metodologia de investigação aplicada.

3.1. Metodologia de investigação

Um estudo de caso em educação é “estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares” (Morgado, 2012, p. 56). Esta investigação teve como participantes os 25 alunos de uma turma de Português de 12.º ano de uma escola em Coimbra. A observação da professora estagiária no papel de investigadora define-se como participante, dado que houve uma participação direta na supervisão da realização das tarefas dos alunos.

As reflexões procuram responder à pergunta geral de investigação: De que modo o ensino explícito da dimensão discursiva desenvolve a consciência discursiva dos alunos nas produções escritas?

A investigação assentou nas hipóteses de que o ensino explícito da estruturação do discurso na produção escrita poderá ser uma abordagem significativa para o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos e de que sequências de atividades que visam a recuperação da memória potenciam a estratégia de autorregulação da aprendizagem sobre os mecanismos linguístico-discursivos na produção escrita.

Tendo isto em consideração, o estudo de caso teve como objetivo principal fazer um diagnóstico que permitisse demonstrar que o ensino explícito dos processos de elaboração de textos escritos e dos mecanismos linguístico-discursivos desenvolve a consciência do aluno quanto à dimensão discursiva das suas produções escritas.

A partir daqui, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) avaliar o efeito do ensino explícito no desempenho dos alunos na produção escrita;
- (ii) analisar o processo de escrita dos alunos, atendendo às fases da escrita;
- (iii) compreender a capacidade de produção de diferentes géneros;

- (iv) descrever a capacidade de elaboração de sequências textuais;
- (v) analisar os níveis de desempenho no âmbito da estruturação do discurso;
- (vi) refletir sobre a coesão interfrásica dos textos.

O estudo de caso integrou dois tipos de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as produções escritas dos alunos e um questionário relativo à perceção dos estudantes sobre o processo de escrita. Quanto às produções escritas, importa referir que, ao longo do ano letivo, a professora estagiária recolheu três textos diferentes. O primeiro correspondeu a uma apreciação crítica e permitiu diagnosticar os pontos fortes e áreas críticas da escrita dos alunos, sendo doravante designado como *Texto 0* (ou *T0*). Mais tarde, aquando da primeira didatização, foi recolhido um texto de opinião a que se atribuirá o nome *Texto 1* (*T1*). Por último, foi avaliada uma nova apreciação crítica, produzida durante a segunda aula, que se apresentará aqui como *Texto 2* (*T2*), respeitando-se a ordenação cronológica destes textos ao longo do ano letivo. Por outro lado, o questionário foi preenchido pelos alunos antes e após as didatizações, tendo as respostas sido comparadas.

Ainda no que toca ao procedimento metodológico, é conveniente referir que as produções e os questionários recolhidos foram codificados imediatamente após a sua recolha, de modo a garantir o anonimato dos alunos. Foi, depois, feita uma análise tanto quantitativa como qualitativa das várias produções escritas, tendo sido possível, através da codificação feita, seguir a evolução de cada aluno no domínio da Escrita ao longo do ano letivo. Relativamente aos questionários, fez-se uma análise quantitativa que se apresentará no ponto 3.3.

3.2. Aplicações didáticas

Para a preparação das aplicações didáticas que decorreram ao longo do ano letivo, teve-se em consideração os conteúdos e objetivos de aprendizagem definidos nos documentos curriculares vigentes para a disciplina de Português: o *Programa e Metas Curriculares* (2014) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018). Partindo das orientações fornecidas em cada um dos cinco domínios, procurou-se fazer, em cada aplicação didática, um trabalho integrado de dois ou mais domínios.

Na primeira didatização, que teve lugar no dia 11 de dezembro de 2020, foram trabalhados os domínios da Leitura, da Gramática e da Escrita, recorrendo-se ao ensino explícito. Começou-se pela leitura e análise de um artigo de opinião intitulado *Porque a entrega do Nobel da Literatura a Bob Dylan não é séria*. Além de perguntas de interpretação sobre o artigo, foi feita uma análise textual que teve em conta as marcas específicas desse género textual. Depois, houve um momento de ensino explícito de um novo conteúdo gramatical: a tipologia de sequências textuais. A professora estagiária começou por fazer uma exposição sobre o conceito de sequência textual, caracterizando, depois, as sequências textuais de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialógico e mostrando exemplos de cada tipo de sequência em textos literários e não literários. Para consolidar o novo conhecimento, os alunos resolveram exercícios de identificação de sequências textuais.

No segundo tempo, a professora trabalhou, de forma explícita, a Escrita, retomando os conhecimentos da primeira parte. As atividades de leitura e análise do artigo de opinião foram, na verdade, essenciais para que os alunos tivessem um modelo de texto que lhes fosse útil para a produção escrita de um texto de opinião. Começou por haver um diálogo sobre as diferentes fases do processo de escrita, o que permitiu explicar a importância de os estudantes dedicarem algum tempo à planificação e à revisão dos seus textos e não apenas à fase de textualização propriamente dita. Depois, lembrou-se a intenção comunicativa e as marcas do género *texto de opinião*. Orientando todo o processo de escrita, a professora delimitou os momentos de planificação, textualização e revisão dos textos, sendo que nesta última fase distribuiu uma grelha de revisão de textos aos alunos, orientando-os na tarefa. Este tipo de exercício foi muito útil para a monitorização, por parte dos alunos, das suas produções escritas, devendo tornar-se num hábito para as posteriores tarefas de produção escrita. No final da aula, as produções foram recolhidas e, em casa, a estagiária corrigiu-as, utilizando um código de correção próprio, entregue previamente à turma.

A segunda aula, que decorreu no dia 23 de abril de 2021, teve como objetivos principais trabalhar o género *apreciação crítica*, nos domínios da Leitura e da Escrita, e refletir sobre o valor semântico e a importância do uso de conectores em textos escritos. A turma analisou, em primeiro lugar, um artigo de apreciação crítica sobre o filme *Blindness*, a adaptação cinematográfica da obra *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, autor por-

tuguês que estava a ser estudado nesse momento. A par da interpretação do texto, foram trabalhadas as marcas de género, a natureza argumentativa do texto, as sequências textuais presentes e os conectores utilizados. Assim, o diálogo entre a professora e a turma sobre recursos linguístico-discursivos permitiu uma visão global mais acurada sobre o próprio texto. De seguida, no domínio da Gramática, a professora estagiária fez uma breve exposição oral sobre a coesão interfrásica e os diferentes tipos de conectores, recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint* e, em turma, discutiu-se o valor semântico de alguns conectores, através de exemplos. De seguida, os alunos realizaram alguns exercícios sobre este conteúdo. No segundo tempo, retomou-se este conteúdo gramatical e trabalhou-se a escrita. A fim de consolidarem o conhecimento sobre a coesão interfrásica, os alunos realizaram uma atividade que consistia em completar o texto de opinião *Não é uma mentira a primavera*, de José Tolentino Mendonça, com os conectores que lhe tinham sido retirados e colocados numa caixa à parte, para que os alunos os seleccionassem adequadamente (cf. Figura 2). Deste modo, a partir de um texto publicado num jornal português, os alunos puderam refletir sobre o valor semântico dos conectores e a sua importância na coesão do texto.



Nome: _____ Número: _____ Turma: _____

COESÃO TEXTUAL INTERFRÁSICA

1. Completa o texto de opinião com os conectores da caixa.

Não é uma mentira a primavera, de José Tolentino Mendonça

embora	neste caso	a começar	porque	ora	por isso
aliás	mas também	sim	pois	e	por exemplo

Quantas coisas somos chamados a reaprender nestes dias! A vida também é isso: transformações, ciclos de luto, despojamento até à nudez, inflexões, demoras, viragens que recebemos como um choque e, não o esqueçamos, o horizonte dos nossos reflorescimentos. A vida também é esse apelo, que nos pode chegar através das formas mais dolorosas ou paradoxais, para que a escutemos melhor e a escutemos até ao fim, como provavelmente não o havíamos feito ainda. **Porque** a vida é o seu parto interminável, que também é o nosso (...); é, em certos momentos, a desilusão por ser só isto e, em outras ocasiões, a louca garantia (1. _____ o adjetivo 'louca', para esta proposição, foi São Paulo que o inventou) de que não pode ser só isto. (...)

Existe aquele provérbio, "Fazer boa cara a jogo mau", com uma conotação nem sempre positiva, é verdade, 2. _____ pode representar uma prática de escapismo em relação ao real, uma dificuldade em se confrontar, cara a cara, com os seus pontos críticos, refugiando-se numa estratégia de alheamento ou de rodeio dos problemas. **Mas**, 3. _____, sugiro para o provérbio um sentido noutra linha: fazer boa cara seria aqui esforçar-se serenamente para interpretar o que está a acontecer. Todo o apocalipse é uma revelação. Esse é, 4. _____, o sentido do termo grego *apokálypsis*, que devemos entender (e racionalizar)

não como uma enigmática catástrofe ou um castigo mas literalmente como "o retirar de um véu". (...)

Penso que ficam a descoberto três coisas. A primeira é aquela expressa pelos cientistas, que nos recordam que o número das epidemias cresceu e crescerá, 5. _____ os nossos modelos de desenvolvimento não têm em conta o equilíbrio dos ecossistemas nem o respeito pela casa comum. (...) A segunda coisa é que os nossos estilos de vida, no contexto deste mundo globalizado, precisam de conversão. Construímos sociedades movidas pelo dogma do utilitarismo, que operam como mercados massificados e exibem um desinvestimento dramático no humano (...).

E, com isto, desaprendemos o essencial da vida. 6. _____, precisamos de uma nova sabedoria, de modelos mais integrativos, de visões capazes de dialogar com a inteireza da pessoa humana nas suas diversas dimensões. Nestas semanas, 7. _____, o heroico empenho de tantos profissionais (8. _____ pelos do campo da saúde, 9. _____ todos os que asseguram o funcionamento da sociedade nesta emergência), a solidariedade dos inúmeros voluntários e o sentido de responsabilidade que nos é conjuntamente pedido talvez seja o arranque de um tempo novo. 10. _____, como escreveu Camus, o bacilo da peste possa chegar e ir-se embora sem que o coração do homem se modifique. A terceira coisa é que não nos chega agir pelo medo de morrer ou pelo terror do que aí vem. Precisamos, 11. _____, de relançar a nossa aliança com a vida. (...) 12. _____, não caiamos na armadilha de pensar que o azul do céu é uma ficção enganadora ou que a primavera não passa de uma mentira. Há uma verdade na beleza do mundo que _____ somos _____ chamados _____ a _____ hospedar.

MENDONÇA, José Tolentino (28/03/2020). "Não é uma mentira a primavera", *Expresso*. Disponível em: <https://expresso.pt/opiniao/2020-03-28-Nao-e-uma-mentira-a-primavera> [Consultado a 16 de abril de 2021].

Figura 2 – Ficha de trabalho sobre a coesão interfrásica

Com base no que tinham aprendido ao longo da aula, os alunos produziram, depois, uma apreciação crítica escrita da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, que tinham acabado de estudar. Uma vez mais, a professora orientou a atividade, começando por fazer uma revisão das fases da escrita e das marcas de género do artigo de apreciação crítica e sublinhando a importância do uso de conectores, de modo a garantir a coesão do texto. A docente foi dando indicações sobre o tempo estimado para cada fase da escrita. Os alunos usaram também uma grelha de revisão específica para o texto a produzir. Assim, no final da textualização, os alunos puderam reler os seus textos e, partindo dos tópicos que lhes haviam sido fornecidos, melhorar alguns aspetos.

3.3. Análise dos resultados

Sendo já conhecidas as atividades de ensino explícito realizadas com a turma, passa-se, agora, à análise dos resultados, começando pelas produções escritas. Importa referir que a sua análise foi elaborada segundo, por um lado, a correção linguística dos textos e, por outro, a estruturação temática e discursiva.

No que toca a este segundo aspeto, foi avaliado o desempenho dos alunos em parâmetros relativos ao género textual, ao tema e pertinência da

informação e à organização e coesão textuais, tendo sido seguidos os critérios de correção do Exame Nacional de Português, de 2020. Cada texto foi classificado quantitativamente em cada um dos parâmetros, tendo sido atribuídos níveis do 1 (para textos menos proficientes) ao 4 (para textos mais proficientes). Além disso, foi feita uma avaliação qualitativa dos textos, apresentando-se abaixo um exemplo.

No que concerne à correção linguística (cf. Figura 3), que não foi objeto de ensino explícito durante as didatizações, destaca-se que a maior parte dos alunos se enquadrou nos níveis 3 e 4 ao longo de todo o ano. Apesar de, após a última didatização, ter havido uma diminuição do número de alunos a cujos textos foi atribuído o nível 4, é de salientar o aumento de 15% no número de textos classificados com o nível 3. Assinala-se, também, a ausência de textos classificados no nível 1 no Texto 2.

NÍVEIS DE CORREÇÃO LINGUÍSTICA

	1	2	3	4
T0	4,2%	0%	25%	70,8%
T1	4,8%	4,8%	23,8%	66,6%
T2	0%	10%	40%	50%

Figura 3 – Avaliação da correção linguística

Passa-se, agora, à avaliação da estruturação temática e discursiva (cf. Figura 4).

TEXTOS	PARÂMETRO A Gênero e formato textual				PARÂMETRO B Tema e pertinência da informação				PARÂMETRO C Organização e coesão textuais			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
T0	12,5%	50%	29,2%	8,3%	0%	37,5%	45,8%	16,7%	0%	29,2%	62,5%	8,3%
T1	9,5%	23,8%	61,9%	4,8%	0%	38,1%	52,4%	9,5%	0%	19%	52,4%	28,6%
T2	0%	25%	45%	30%	0%	15%	45%	40%	0%	10%	35%	55%

Figura 4 – Avaliação da estruturação temática e discursiva

Quanto ao gênero textual, verifica-se que metade dos textos de avaliação diagnóstica se encontrava no nível 2, sendo que, após as didatizações, 45% dos alunos se encontravam já no nível 3. Em relação ao tema e per-

tinência da informação, é de notar que este não foi um dos aspetos trabalhados de modo explícito nas didatizações. Ainda assim, é relevante assinalar a passagem de 16,7% para 40% dos textos a obterem o melhor nível de classificação. No que respeita à organização e coesão textuais, destaca-se também um aumento significativo dos textos classificados com o nível 4. No Texto 2, que foi produzido na aula em que houve um ensino explícito dos conectores, mais de metade dos alunos conseguiu alcançar este nível.

Apresenta-se, agora, uma breve análise qualitativa das produções. Nos **Textos 0**, no geral, os alunos estruturaram os textos em diferentes parágrafos, procurando delimitar adequadamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Utilizaram conectores com valores semânticos diversos com alguma frequência. Na maior parte dos casos, foi utilizada uma linguagem clara e objetiva para descrever o objeto analisado e uma linguagem subjetiva para o avaliar. Quanto às áreas críticas, destaca-se que algumas das marcas do género textual *apreciação crítica* não foram devidamente respeitadas. Faltaram, em muitos casos, sequências argumentativas que reforçassem a valoração dos alunos em relação ao poema tratado. Realça-se, também, o grande número de erros de acentuação e de falhas no uso da pontuação, especialmente de vírgulas. Deve-se assinalar, ainda, a reiteração lexical. Por último, foi notória a falta de revisão dos textos após a textualização, o que teria sido importante para remediar alguns lapsos ou evitar a repetição de palavras, por exemplo.

Passando à análise dos **Textos 1**, é pertinente salientar que os alunos respeitaram a estrutura do texto de opinião, tripartindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão. De uma forma geral, os estudantes prestaram mais atenção às marcas de género próprias do texto de opinião, apresentando argumentos e exemplos, e respeitaram o tema proposto. Também explicitaram o seu ponto de vista e procuraram usar um discurso valorativo. No entanto, é evidente a falta de coesão frásica e gramatical. Também se observa o escasso uso de conectores textuais. Apesar de procurarem utilizar uma linguagem valorativa, nem sempre os alunos recorreram à primeira pessoa do singular. Destaca-se ainda que, por vezes, os argumentos e exemplos apresentados não eram claros ou não eram pertinentes para o tema do texto, dotando-o de pouca eficácia argumentativa. Quanto à correção linguística, assinalam-se alguns erros ortográficos, sobretudo ao nível da acentuação das palavras.

Nos **Textos 2**, sublinha-se uma evolução notável no cumprimento das marcas de género e, acima de tudo, na organização e coesão textual. A maior

parte dos alunos fez uma descrição sucinta da obra *Memorial do Convento*, indicando o seu autor e apresentando uma breve sinopse ou as linhas temáticas e, utilizando um discurso valorativo, fez uma apreciação pessoal da obra. Os alunos procuram estruturar os textos em diferentes partes, tendo a maioria utilizado uma estrutura tripartida, delimitando o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. O ensino explícito da coesão interfrásica refletiu-se na frequência e na diversidade de uso de conectores nas produções escritas pelos alunos, que, assim, garantiram a coesão dos seus textos/discursos. Existem, porém, algumas áreas que mereceriam um trabalho reforçado, nomeadamente questões ortográficas e a progressão temática. Alguns alunos não selecionaram a informação mais adequada ou relevante ou não souberam acrescentar informação gradualmente ao texto.

Seguidamente, apresenta-se a análise de uma dessas produções textuais, tendo em conta, acima de tudo, a dimensão discursiva.

TP_A13_T2

A obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, retrata a história da construção do convento de Mafra através de diversas personagens e um estilo de escrita diferente que permite a intervenção do autor em diversos momentos.

A obra contém diversas linhas de ação, contando a história da construção do convento e da realidade dos trabalhadores, mas também conta a história de Baltasar e Blimunda que se conhecem e permanecem juntos durante bastantes anos. Está presente também a história de um padre que tinha o sonho de voar e que, por isso, decide construir uma máquina. As linhas de ação estão, por vezes, interligadas entre si, como por exemplo, a ajuda de Baltasar e Blimunda para construir a máquina do padre.

A obra tem um tema interessante e retrata muito bem a forma como viviam as pessoas na época. A forma característica como está escrita permite a introdução dos pensamentos das personagens e do narrador, que critica várias vezes certos aspetos, como por exemplo o comportamento do rei e do clero. As críticas presentes conferem algo único à obra visto que deixa de ser uma obra narrativa e expositiva. Em conclusão, a obra é interessante e única devido à forma como está escrita e às críticas que estão presente.

Figura 5 – Exemplo de uma produção do T2

Esta produção corresponde, no geral, ao pretendido. O aluno trata adequadamente o tema proposto e apresenta informação pertinente, intercalando a descrição de *Memorial do Convento* com algumas apreciações críticas da obra. No entanto, o texto poderia revelar uma maior eficácia argumentativa, pois não são usadas muitas sequências textuais argumentativas.

Quanto à organização textual, observa-se que o aluno estrutura o texto em quatro parágrafos. No primeiro, faz uma introdução ao tema do texto e aponta já alguns comentários críticos. No segundo parágrafo, faz-se a descrição desta obra de José Saramago, através da referência às suas quatro linhas de ação. No terceiro parágrafo, o aluno aborda aspetos estilísticos e apresenta, por vezes, um discurso valorativo (“as críticas presentes conferem algo único à obra”). O último parágrafo apresenta uma conclusão.

Relativamente à coesão textual, são utilizados alguns conectores interoracionais (‘e’, ‘mas também’, ‘visto que’) e interfrásicos (‘em conclusão’); porém, o aluno poderia ter optado por uma maior diversificação, evitando, por exemplo, a repetição da expressão ‘como por exemplo’, utilizada em dois parágrafos consecutivos. A reiteração lexical é um dos aspetos a que o aluno deverá prestar mais atenção futuramente. Veja-se que os três primeiros parágrafos começam da mesma forma, com a expressão ‘a obra’, tornando o texto monótono.

Também as respostas aos questionários revelam uma maior consciência dos alunos quanto à dimensão discursiva das suas produções. Recordar-se que este instrumento de recolha de dados, que continha as doze perguntas que se seguem, foi aplicado antes e após as aplicações didáticas da professora estagiária.

1. Planifico os meus textos (por exemplo, através de tópicos, esquemas...).
2. Pesquiso informação em fontes diversas antes de escrever.
3. Delimito de forma clara o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.
4. Tenho em consideração as marcas específicas do género textual que vou escrever (texto de opinião, exposição...).
5. Penso na diversidade de conectores com que devo articular o discurso.
6. Preocupo-me com a variedade de vocabulário que uso.
7. Evito repetir palavras.

8. Presto atenção à pontuação empregue.
9. Preocupo-me com a coesão e a coerência do meu texto.
10. Tenho em consideração o limite de palavras estipulado.
11. Após a textualização, revejo cuidadosamente o texto e faço as correções e os melhoramentos que acho pertinentes.
12. Quando recebo textos meus corrigidos pelos professores, verifico o que deve ser melhorado.

Em cada um dos tópicos, os alunos deveriam assinalar a resposta mais adequada, tendo como opções as respostas *nunca*, *raramente*, *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. Os dados dos questionários foram tratados e são apresentados, de seguida, em percentagem, sendo comparadas as respostas dadas em cada pergunta antes e depois das didatizações com ensino explícito da escrita.

QUESTÕES	RESPOSTAS									
	NUNCA		RARAMENTE		ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
1	4,5%	4,2%	36,4%	12,5%	27,3%	37,5%	27,3%	37,5%	4,5%	8,3%
2	4,6%	0%	13,6%	8,3%	40,9%	33,4%	22,7%	33,3%	18,2%	25%
3	0%	0%	0%	0%	13,7%	4,2%	31,8%	33,3%	54,5%	62,5%
4	0%	0%	0%	0%	9,1%	4,2%	40,9%	29,2%	50%	66,6%
5	0%	0%	0%	8,3%	36,4%	20,8%	27,2%	41,6%	36,4%	29,2%
6	0%	0%	0%	0%	40,9%	29,2%	31,8%	45,8%	27,3%	25%
7	0%	0%	0%	0%	36,4%	16,6%	36,4%	54,2%	27,2%	29,2%
8	0%	0%	4,5%	0%	45,5%	45,9%	31,8%	33,3%	18,2%	29,8%
9	0%	0%	0%	4,2%	22,7%	8,3%	54,6%	41,6%	22,7%	45,8%
10	0%	0%	13,6%	4,2%	22,7%	25%	18,2%	16,6%	45,5%	54,2%
11	0%	0%	18,8%	4,2%	22,7%	25%	31,8%	50%	27,3%	20,8%
12	4,5%	0%	4,5%	12,5%	13,6%	25%	40,9%	8,3%	36,5%	54,2%

Figura 6 – Análise das respostas ao questionário sobre o processo de escrita

Após as aplicações didáticas, os alunos revelaram terem passado a planificar os seus textos com maior frequência. Os valores dos níveis *nunca* e *raramente* desceram e os dos níveis *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre* aumentaram. Antes das aulas de ensino explícito, alguns alunos admitiam que nunca pesquisavam informação em fontes diversas antes de escreverem os textos. No segundo questionário, o nível *nunca* não teve respostas e os valores dos níveis *muitas vezes* e *sempre* subiram.

O ensino explícito da escrita proporcionou também uma maior consciência da estruturação dos textos. Depois das aplicações didáticas, houve mais alunos a delimitar *muitas vezes* ou *sempre* os seus textos com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Antes das aulas de ensino explícito, os alunos já afirmavam ter em consideração as marcas específicas do género textual que iam escrever. Ainda assim, veja-se que as respostas ao nível *às vezes* e *muitas vezes* baixaram e, se, primeiramente, metade dos alunos já afirmava ter *sempre* em consideração as marcas de género durante o processo de escrita, esse valor subiu expressivamente para 67% dos alunos.

Quanto à diversidade de conectores utilizados para articular o discurso, passou a haver respostas de nível *raramente*, o que não existia no primeiro questionário. As respostas ao nível *às vezes* diminuíram e as respostas ao nível *muitas vezes* subiram de 27% para 41,6%, o que mostra uma evolução positiva. No entanto, as respostas *sempre* baixaram. Ressalva-se apenas que, nas duas aulas em que foram passados os questionários à turma, não estiveram presentes exatamente os mesmos alunos.

Relativamente à preocupação com a variedade de vocabulário que os alunos utilizavam, o número de respostas nos níveis *às vezes* e *sempre* baixou, mas nota-se um aumento de respostas no nível *muitas vezes*, que passou de 31,8% para 45,8%. Destaca-se, também, uma evolução muito positiva no que toca à tentativa de não repetir palavras frequentemente no texto. As respostas no nível *muitas vezes* passaram de 36,4% para 52,2% e no nível *sempre* registou-se uma ligeira subida. Quanto à atenção prestada à pontuação empregue, é visível um aumento dos níveis *às vezes*, *muitas vezes* e, de forma ainda mais expressiva, *sempre*.

A preocupação com a coesão e coerência dos textos foi uma das áreas onde os alunos mais desenvolveram a sua consciência. Veja-se que as respostas do nível *sempre* mais do que duplicaram, passando de 22,7% para

45,8%. Embora as respostas do nível *raramente* tenham aumentado, as respostas *às vezes* e *muitas vezes* baixaram significativamente.

A atenção ao limite de palavras estipulado também sofreu alterações. Entre o primeiro e o segundo questionário, as respostas no nível *raramente* baixaram significativamente. Destaca-se ainda as respostas no nível *sempre*, que passaram de 45,5% para 54,2%.

No que concerne à revisão dos textos após a textualização, destaca-se a grande descida de respostas no nível *raramente*. Embora as respostas às opções *às vezes* e *muitas vezes* tenham subido, a opção *sempre* desceu. Na última pergunta, é notório o aumento de alunos que passaram a verificar o que deve ser melhorado, quando recebem textos corrigidos pelos professores. Assinala-se, ainda, que a opção *nunca* não foi assinalada por nenhum aluno após o ensino explícito da escrita. As respostas no nível *sempre* aumentaram de 36,5% para 54,2%.

4. Considerações finais

Os resultados obtidos neste estudo de caso em educação revelaram que o ensino da escrita de forma explícita favorece o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos e proporciona, conseqüentemente, uma crescente qualidade das suas produções escritas.

Esta investigação centrou-se numa dimensão discursiva, mais concretamente na adequação ao género textual, no emprego de sequências textuais específicas e na coesão interfrásica, observando-se uma maior atenção dos alunos para estes aspetos. Reforça-se, todavia, a necessidade de os professores de Português (e de línguas estrangeiras, naturalmente) aferirem e trabalharem as áreas críticas de cada turma em específico, uma vez que elas podem ser variáveis. Além disso, a investigação que se apresentou é respeitante a uma turma do último ano da escolaridade obrigatória, sendo forçoso salientar a pertinência de se trabalhar a dimensão discursiva noutros níveis de escolaridade, de modo a potenciar-se tão prontamente quanto possível a consciência de que o texto deve constituir uma unidade semântica adequada ao contexto discursivo.

Por último, importa dizer que se espera que os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas aulas de Português sejam, depois, aplicados a outras disciplinas aquando da estruturação de respostas escritas e da elaboração de textos de diferentes géneros, dentro e fora de contextos de avaliação.

Recorde-se que, idealmente, estas competências de produção escrita acompanharão os alunos ao longo de todo o seu percurso, mesmo finda a sua escolarização, uma vez que a escrita está presente diariamente na vida dos falantes.

Referências

- Buescu, H., Maia, L., Silva, M. G., & Rocha, R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida, 24*(4), 14-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf
- Carvalho, J., & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação, 18*(54), 609-628. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000300006>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 12.º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf
- Duarte, M. F. (13 de outubro de 2016). *Porque a entrega do Nobel da Literatura a Bob Dylan não é séria*. Comunidade Cultura e Arte. <https://comunidadeculturaearte.com/porque-a-entrega-do-nobel-da-literatura-a-bob-dylan-nao-e-seria/>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.
- Fonseca, F. I. (1992). A Urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis, (1)*, 223-251. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691>
- Lopes, A. C. M., & Carrilho, E. (2020). Discurso e marcadores discursivos. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português, Vol. III* (pp. 2667-2697). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendonça, J. T. (28 de março de 2020). Não é uma mentira a primavera. *Expresso*. <https://expresso.pt/opiniao/2020-03-28-Nao-e-uma-mentira-a-primavera>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación, 2*, 31-41 <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/umdecologo-dolz-pasquier.pdf>
- Pereira, M. L. Á. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaios sobre a escrita na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLASIC 2010, Singapore*, December 2-4 (pp. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies. <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. CELGA/Livraria Almedina.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der texte*. Quelle & Meyer.

Investigação sobre o discurso da História em Portugal: Um ponto de situação¹

Marta Filipe Alexandre^{a,b}, Fausto Caels^{a,b}

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

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

1. Introdução

A língua desempenha um papel fundamental no ensino, aprendizagem e avaliação de saberes escolares, seja na disciplina de Português, onde constitui o principal objeto de estudo, seja nas restantes disciplinas, onde constitui um meio privilegiado – e indispensável – à construção, transmissão e avaliação de conhecimento. A compreensão e produção de textos curriculares revelam-se frequentemente desafiantes para os alunos, sendo um facto que muitos estudantes em Portugal exibem baixos níveis de literacia, assim comprometendo o seu desempenho escolar (ME/IAVE, 2017). Para que as práticas de ensino e treino da leitura e da escrita sejam aplicadas em todo o currículo, conforme ambicionado pelo Ministério da Educação (2017), torna-se necessário – entre outras tarefas – identificar e caracterizar as exigências de literacia específicas de cada disciplina.

Neste artigo, traça-se o ponto de situação de um conjunto de trabalhos de investigação já realizados, que visam contribuir para a tarefa referida e que têm sido desenvolvidos no âmbito de uma investigação mais geral em curso no CELGA-ILTEC da Universidade de Coimbra sobre os géneros do Ensino Básico e Secundário em Portugal², enquadrada pela Linguística

Correio eletrónico: marta.alexandre@ipleiria.pt, fausto.caels@ipleiria.pt

Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 2014) e pelos Estudos de Género da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012). A motivação fundamental da investigação consiste em produzir conhecimento que possa informar a implementação, na escola em Portugal, de práticas pedagógicas de base genológica, que têm vindo a revelar-se, em vários pontos do mundo, como especialmente eficazes (cf. Gouveia, Alexandre & Caels, em preparação). Para uma apresentação detalhada das premissas teóricas e dos procedimentos metodológicos empreendidos dessa investigação geral, consulte-se Caels e Quaresma (2019a).

Os trabalhos aqui recensados focam, concretamente, a descrição de recursos textuais associados ao ensino da História no Ensino Básico, nas disciplinas de Estudo do Meio (EM), no 1.º ciclo, História e Geografia de Portugal (HGP), no 2.º ciclo, e História (HIST), no 3.º ciclo. Parte-se do pressuposto de que os conteúdos de História são indissociáveis dos recursos linguísticos que os veiculam. Como tal, cabe aos alunos não apenas desenvolver vários tipos específicos de conhecimento sobre o passado, mas também adquirir recursos linguísticos particulares que lhes permitam compreender e falar/escrever sobre esse mesmo passado (cf. Achugar & Schleppegrell, 2016; Christie & Derewianka, 2008; Coffin, 2006; Doran, 2020; Giudice, 2010; Martin, Maton & Matruglio, 2010; Martin & Wodak (Eds.), 2003; Oteíza, 2020).

Com base nestes pressupostos, diferentes particularidades dos textos da área disciplinar em foco têm vindo a ser analisadas, conforme se mostrará de seguida. Para o presente artigo, selecionou-se: (i) a caracterização geral dos géneros da História, exposta no ponto 1, (ii) o apuramento da sua representatividade nos manuais, tratada no ponto 2, e (iii) o escrutínio mais detalhado do uso das principais famílias de géneros: os Relatórios, por um lado, no ponto 3, e os Relatos e as Explicações, por outro, no ponto 4. Espera-se que os resultados apontados demonstrem a pertinência de dar continuidade à investigação sobre o discurso da História – reforçando a urgência de se saber mais sobre os recursos linguísticos empregues e sobre os tipos de conhecimento disciplinar construídos nos textos – e, sobretudo, a necessidade de ampliar e enriquecer o trabalho com outras colaborações e perspetivas.

2. Mapeamento geral dos géneros

O mapeamento geral dos géneros aqui apresentado tem por base a análise de 254 textos³, oriundos de 10 manuais distintos, dos quais 4 são manuais de HGP do 2.º ciclo e 6 são manuais de HIST do 3.º ciclo do Ensino Básico. Para a identificação dos géneros e das suas características definidoras, partimos das categorias de género e dos recenseamentos genológicos de Coffin (2006) e Martin e Rose (2008), duas obras seminais no estudo do discurso da didática da História, no contexto da Escola de Sydney. Para a caracterização dos géneros, são tidos em conta dois parâmetros fundamentais à referida escola linguística. Procura-se, em primeiro lugar, compreender qual o papel que a língua assume no ensino da História, isto é, qual a sua finalidade. Tal finalidade, que serve de força propulsora aos géneros, é tecnicamente designada de “propósito sociocomunicativo” e tem uma estreita relação com a natureza do conhecimento histórico. Num segundo momento, procura-se dar conta do reflexo que o propósito tem na organização dos géneros, assumindo-se que propósitos distintos motivam padrões organizacionais e, por conseguinte, géneros diferentes. Cada género apresenta-se, assim, como uma sequência relativamente estável de dois ou mais momentos de significado, designados como “etapas”. Entende-se, ainda, que os géneros se realizam semioticamente por via dos textos, focando-se o presente estudo em textos escritos formativos existentes em manuais escolares da área de História.⁴

Sendo uma característica transversal aos textos escrutinados a transmissão de conhecimento a respeito do passado, seja da história de Portugal, seja da história mundial, os mesmos podem ser organizados em três grandes categorias, tendo em conta o tipo de conhecimento que veiculam. A primeira categoria oferece uma descrição de como era a vida no passado, nas suas múltiplas manifestações sociais; a segunda corresponde ao relato cronológico de acontecimentos do passado e a terceira baseia-se na explicação lógica de acontecimentos passados. Olhando, portanto, para os textos dos manuais enquanto padrões de significado e de conhecimento especializado, podemos afirmar que eles obedecem a três grandes propósitos sociocomunicativos, que aqui designamos como *descrever o passado*, *relatar o passado* e *explicar passado*. O Diagrama 1, adiante, sistematiza esses propósitos, associando-lhes uma pergunta orientadora, bem como algumas características linguísticas.

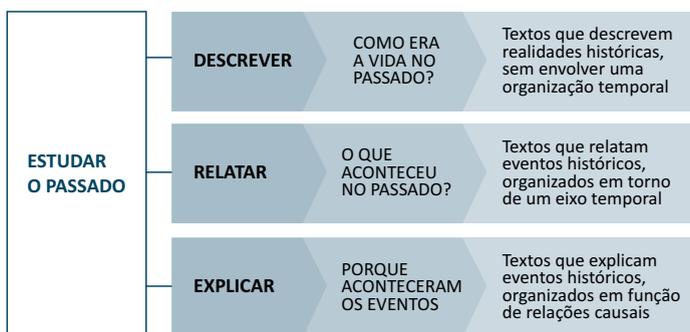


Diagrama 1 – Propósitos sociocomunicativos no ensino da História

Os propósitos sociocomunicativos identificados no Diagrama 1 correspondem, numa aceção mais técnica, a famílias de géneros. O propósito *descrever* está, deste modo, na origem da família dos Relatórios, o propósito *relatar*, da família dos Relatos e o propósito *explicar*, da família das Explicações (cf. Tabela 1).

FAMÍLIA GENOLÓGICA	PROPÓSITO GERAL
Relatórios	Descrever e classificar realidades históricas
Relatos	Relatar eventos e/ou personagens históricos
Explicações	Explicar acontecimentos históricos

Tabela 1 – Famílias de géneros e respetivos propósitos sociocomunicativos

Como se pode conferir na Tabela 1, a família dos Relatórios visa a caracterização de realidades históricas, como é o caso de equipamentos militares, artefactos, espaços e construções físicas, correntes artísticas, organismos sociais ou sistemas políticos, podendo ter uma natureza mais concreta ou mais abstrata. Sabendo que a intenção geral desta família é *descrever o passado*, importa sublinhar que o propósito comunicativo é, na realidade, mais abrangente, havendo uma forte preocupação, nos textos dos manuais enquadrados por esta família, em sistematizar e categorizar o conhecimento a respeito das realidades históricas e organizá-lo segundo vários eixos. Esta preocupação tem um reflexo direto nos textos, que, embora

situados no passado, acabam por não se organizar em torno de um eixo temporal, antes explorando relações lógico-semânticas mais abstratas.

A família dos Relatos, por seu turno, tem como objetivo principal relatar seqüências de eventos do passado (por ex. Independência de Portugal, Invasões Francesas, Guerra Civil de 1832-1834). Trata-se, normalmente, de eventos coletivos que permitem reconstruir a grande narrativa de um povo ou de uma nação. Poderão também ser focados feitos individuais (por ex. de reis, navegadores, militares de alta patente), enquanto representantes de impulsos sociais mais abrangentes. Os textos que dão corpo a este propósito situam-se no passado e organizam-se, adicionalmente, em torno de um eixo temporal. São ricos em informações temporais, servindo tanto para situar eventos no tempo, como para os relacionar entre si. Estas informações temporais podem ser concretizadas por meio de uma diversidade de recursos gramaticais e lexicais.

Finalmente, a família das Explicações especializa-se na explicação de acontecimentos do passado, sendo que o termo *explicar*, como já apontado anteriormente, refere-se, neste contexto, à explicitação de nexos causais (por ex., causas da 1.^a Guerra Mundial; consequências da Queda da Bolsa de Nova Iorque). À semelhança da família anterior, também os textos enquadrados pela família das Explicações se situam no passado e pressupõem um eixo cronológico. A esta ordenação temporal, porém, sobrepõe-se um princípio estruturador de natureza causal (o evento A causa o evento B, que causa o evento C, etc.). Consequentemente, os textos são mais ricos em informações de causa e consequência, que podem ser realizadas por vários recursos lexicogramaticais.

Procurando organizar os textos dos manuais em categorias mais finas, torna-se relevante propor dois ou mais géneros individuais para cada família anteriormente identificada. Esses géneros podem ser conferidos no Diagrama 2, reproduzido adiante. O propósito sociocomunicativo específico de cada género é indicado, de forma sinótica, do lado direito do diagrama.



Diagrama 2 – Géneros da História e respetivos propósitos sociocomunicativos

Conforme se verifica no Diagrama 2, os dois géneros da família dos Relatos distinguem-se pelo seu objeto de estudo: enquanto o Relato Biográfico oferece uma retrospectiva abreviada da vida de uma individualidade histórica (por ex. D. Urraca, Almeida Garrett, Martinho Lutero), o Relato Histórico dá conta de sequências de eventos coletivos, marcantes da história.

Por seu turno, as diferenças entre os vários géneros da Família dos Relatórios refletem a diversidade nas formas de caracterização de realidades históricas. O Relatório Descritivo representa uma única realidade histórica sob várias perspetivas. Pense-se na descrição dos romanos (=realidade histórica) quanto à sua vida quotidiana, práticas de divertimento, alimentação, etc. (=perspetivas). O Relatório Classificativo agrupa entidades ou realidades históricas em categorias, tecendo entre elas relações hiponímicas. Cite-se a classificação da sociedade portuguesa no séc. XIII quanto à sua organização em clero, nobreza e povo, por exemplo. O Relatório Composicional decompõe entidades ou realidades históricas nas suas partes constituintes, desenvolvendo relações meronímicas entre elas. É disso exemplo a descrição da organização física dos mosteiros na Idade Média.

Quanto aos géneros da Família das Explicações, estes lidam de forma particular com sequências causais complexas. A Explicação Histórica dedica-se a mostrar as relações causais entre eventos históricos, numa perspetiva linear, sendo que a estrutura do género segue de perto o desenrolar cronológico dos acontecimentos. Pense-se, por exemplo, numa narrativa da ascensão do partido Nazi, pautada por momentos explicativos que lancem luz sobre as causas e consequências de determinados acontecimentos-

chave. A Explicação Fatorial aprofunda as razões que determinaram o acontecimento histórico sob foco, discutindo várias causas ou fatores por detrás da sua ocorrência, como, por exemplo, fatores diversos que contribuíram para a expansão do Cristianismo. A Explicação Consequencial, finalmente, examina em detalhe as consequências de um acontecimento histórico, como, por exemplo, os efeitos sociais da crise financeira da década de 1920. Note-se como estes dois últimos géneros são mais abstratos, afastando-se da mera organização linear dos acontecimentos, por forma a enfatizar discursivamente complexos de causas ou consequências.

Concluimos esta secção com a sistematização da estrutura definidora dos oito géneros que caracterizam o discurso escrito na disciplina de História e, em particular, nos textos dos manuais analisados. A estrutura definidora diz respeito aos elementos estruturantes fundamentais dos textos por meio dos quais se concretizam os objetivos sociocomunicativos específicos anteriormente explicitados, como no Diagrama 1. As etapas obrigatórias de cada género encontram-se identificadas adiante na Tabela 2, estando separadas por meio de uma barra vertical.

	GÉNERO	ESTRUTURA DEFINIDORA
RELATOS	Relato Biográfico	Orientação Registo de eventos individuais
	Relato Histórico	Orientação Registo de eventos coletivos
RELATÓRIOS	Relatório Descritivo	Entidade Descrição
	Relatório Classificativo	Entidade Descrição dos tipos
	Relatório Composicional	Entidade Descrição das partes
EXPLICAÇÕES	Explicação Histórica	Fenómeno Explicação de eventos
	Explicação Fatorial	Fenómeno Explicação de fatores
	Explicação Consequencial	Fenómeno Explicação de consequências

Tabela 2 – Estrutura definidora dos géneros

Cada um dos géneros recenseados, como se pode conferir na Tabela 2, faz uso de uma estrutura particular. Com base na leitura da tabela, é igualmente evidente que os géneros de uma mesma família tendem a apre-

sentar uma estrutura semelhante. Ainda assim, há especificidades na estrutura de géneros particulares, que justificam a sua distinção face aos restantes. Veja-se, a título de exemplo, os géneros que partilham a intenção comunicativa de explicar um fenómeno histórico. Como já referimos, o facto de um texto abordar, em igual medida, causas e consequências ou, em contraste, aprofundar apenas as suas causas ou consequências tem repercussões na organização estrutural, o que se torna visível na especificidade da segunda etapa.

3. Frequência de uso dos géneros

A fim de determinar a representatividade dos oito géneros acima identificados, procedeu-se à classificação genológica dos textos selecionados nos manuais (cerca de 250 textos, 10 manuais diferentes), sendo objetivo desta secção apresentar uma síntese dos principais resultados, acompanhada de uma breve reflexão.

A frequência de uso das três famílias de géneros da História – Relatórios, Relatos e Explicações – encontra-se representada no Gráfico 1. O gráfico contém ainda uma quarta categoria genológica, designada de “RH/EH”, que aponta para textos que se revelam de difícil classificação, reunindo tanto elementos do Relato Histórico, como da Explicação Histórica, seja em termos do seu propósito, da sua estrutura e/ou dos seus padrões lexicogramaticais. Esta categoria será objeto de análise mais aprofundada, no quarto e último ponto do presente artigo.

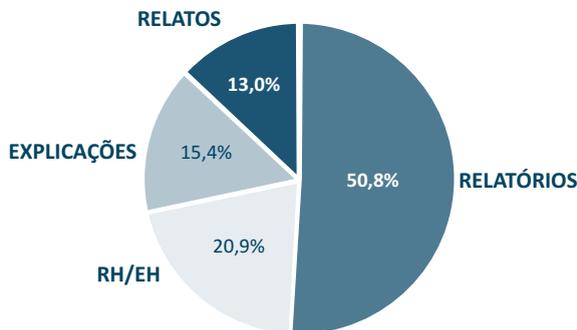


Gráfico 1 - Representatividade das famílias de géneros na amostra textual

A comparação do número total de incidências textuais da família dos Relatórios com o da família dos Relatos ou das Explicações evidencia um forte contraste. Como se verifica no gráfico apresentado, cerca de 50% dos textos em análise enquadram-se na família dos Relatórios, enquanto a representatividade das famílias dos Relatos e das Explicações é significativamente mais baixa, perfazendo, em conjunto, os restantes 50%. Se considerarmos apenas os Relatos e as Explicações puros, isto é, que não levantam dificuldades de classificação, os valores decrescem para 13% e 15,4%, respetivamente.

A diferença apontada sugere que o propósito sociocomunicativo dos géneros da família mais recorrente, o de *descrever e classificar realidades históricas*, desempenha um papel fundamental na didática da História, ou, pelo menos, na forma como os textos dos manuais adotados pelo sistema educativo português se propõem reconstruir o passado nacional e internacional. Assim, segundo revelam estes dados, os manuais analisados ocupam-se em grande medida de uma caracterização temporalmente mais estática de realidades históricas, recebendo menos destaque o relato cronológico e a explicação causal de acontecimentos históricos.

No Gráfico 2, apresentado adiante, dá-se conta da representatividade, em termos percentuais, de cada um dos oito géneros previamente identificados.

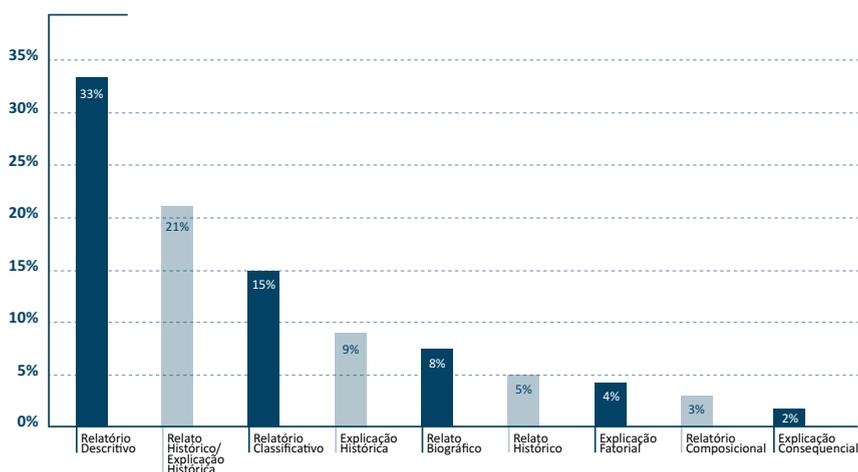


Gráfico 2 - Representatividade dos géneros na amostra textual

Como se pode ler no Gráfico 2, há um género particular que se distancia de todos os outros em número de ocorrências: o Relatório Descritivo. Com um índice de ocorrência superior a 30%, o Relatório Descritivo é manifestamente mais utilizado do que os dois géneros que se lhe seguem – o Relato Histórico/Explicação Histórica (ou seja, textos de difícil classificação, dado combinarem elementos temporais e causais), que ocorre em cerca de 20% dos textos, e o Relatório Classificativo, que representa 15%. Em contraste, há quatro géneros com um número de ocorrências que se situa nos 5% ou abaixo deste valor, a saber: a Explicação Fatorial, o Relatório Composicional, a Explicação Consequencial e o Relato Histórico. Por fim, a Explicação Histórica e o Relato Biográfico revelam uma representatividade relativa intermédia, somando, respetivamente, 9% e 8% de ocorrências.

Por um lado, o predomínio do Relatório Descritivo nos manuais constituiu uma surpresa para nós – aquando das nossas primeiras incursões no discurso da didática da História –, dada a sua natureza mais estática. Como referido acima, a estruturação temporal dos eventos e a explicitação de relações de causa parecem não ser tão preponderantes nos textos dos manuais, quanto a descrição da vida e da sociedade em diferentes intervalos do passado. Por sua vez, a discrepância, no interior da Família dos Relatórios, entre o Relatório Descritivo (33%) e os outros dois géneros, Relatório Classificativo e Relatório Composicional, que juntos ocorrem em 18% dos textos, aponta para a forma como os manuais descrevem as realidades históricas, privilegiando a caracterização de uma mesma entidade histórica, sob perspetivas complementares. Entretanto, para melhor compreender o papel do Relatório Descritivo no âmbito dos textos formativos, foi empreendida uma análise mais aprofundada, conforme se trata no ponto seguinte, o ponto quatro deste artigo.

No que respeita aos valores apresentados pelos géneros que figuram como medianamente frequentes, isto é, os géneros Explicação Histórica, o Relato Biográfico e o Relato Histórico, trata-se de valores que ilustram a diversidade de propósitos envolvidos nos conteúdos de HGP e HIST. Aponatar para as relações de causa-efeito entre acontecimentos históricos, relatar a vida de uma figura histórica e relatar acontecimentos históricos constituem tarefas importantes e relativamente frequentes nos textos formativos.

Por fim, importa notar a presença residual dos géneros Explicação Fatorial, Relatório Composicional e Explicação Consequencial. No caso dos

dois géneros da família das Explicações, que envolvem formas relativamente complexas de trabalhar sobre os acontecimentos históricos, o baixo número de ocorrências indicia que os níveis de escolaridade reportados na amostra textual talvez constituam um momento, porventura inicial, de familiarização com estes tipos de textos. Presume-se, assim, que diferentes géneros poderão evidenciar maior ou menor representatividade ao longo do percurso escolar e que essa variação poderá estar associada à própria complexificação dos saberes curriculares. Quanto ao Relatório Composicional, a sua reduzida frequência revela que a decomposição das realidades históricas em partes e subpartes constitui uma abordagem relativamente esporádica nos materiais formativos. Procura-se perceber o porquê desta constatação no ponto seguinte, dedicado às particularidades de cada um dos géneros da família dos Relatórios.

4. Os Relatórios

O destaque evidenciado pela representatividade da família dos Relatórios em geral, cf. Gráfico 1, reproduzido antes, e pelos géneros Relatório Descritivo e Relatório Classificativo em particular, cf. Gráfico 2, apresentado antes, é motivo para uma análise mais aprofundada. A possibilidade de os Relatórios serem mobilizados na construção do conhecimento histórico encontra-se há muito sinalizada na literatura (cf. Coffin, 1996). Contudo, trabalhos subsequentes no âmbito da Escola de Sydney sobre as particularidades estruturais e lexicogramaticais dos géneros da História têm focado preferencialmente as famílias dos Relatos, das Explicações e, até, dos Argumentos (cf. Coffin, 2006; Rose & Martin, 2012), assumindo-as como mais importantes para a área disciplinar em questão. Consideramos, assim, crucial compreender a razão da sua preponderância na amostra textual analisada. Para este efeito, determinam-se os aspetos comuns e os aspetos diferenciadores do Relatório Descritivo, do Relatório Classificativo e do Relatório Composicional, focando especificamente o papel destes géneros na estruturação das dez unidades didáticas que formam a amostra textual.

Veja-se, primeiramente, a distribuição das três famílias de géneros dentro de cada uma das dez unidades. A representatividade em questão encontra-se sistematizada no Gráfico 3, reproduzido adiante, onde cada unidade temática está identificada com a sigla UT seguida de um número de 1 a 10.

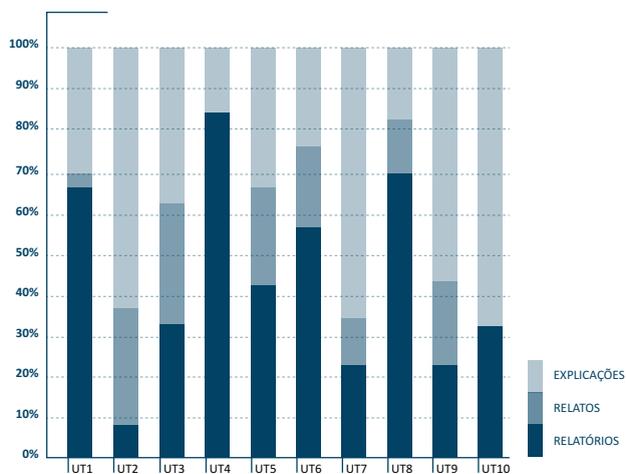


Gráfico 3 - Representatividade das famílias de géneros por unidade temática

A análise demonstra que a presença dos Relatórios é particularmente predominante em quatro das dez unidades analisadas (1, 4, 6, 8). Os títulos específicos destas quatro unidades estão listados na Tabela 3, abaixo, onde também se pode conferir a que ano de escolaridade reportam e, na coluna mais à direita, a sua extensão total em páginas.

CÓDIGO	TÍTULO	ANO	NÚMERO DE PÁGINAS
UT1	Portugal nos séculos XIII e XIV	5	33
UT4	Portugal na segunda metade do século XIX	6	29
UT6	O Império Romano	7	22
UT8	O Renascimento, a Reforma e a Contra-reforma	8	21

Tabela 3 – Unidades temáticas em que predominam os Relatórios

Como revela a Tabela 3, a elevada representatividade dos Relatórios manifesta-se em diferentes anos de escolaridade e, por conseguinte, o seu predomínio não parece estar diretamente associado a um nível específico de especialização disciplinar ou a um conjunto específico de tópicos. De

facto, enquanto a UT1 e a UT4 remetem para a História de Portugal, as outras duas unidades temáticas reportam a uma entidade política de um período histórico específico, o Império Romano, e a entidades históricas relacionadas com um espaço geográfico específico, a Europa. Assim, os Relatórios estão a ser usados para transmitir conhecimento sobre entidades históricas diversificadas.

Considera-se, agora, os propósitos específicos que os diferentes Relatórios concretizam nos textos formativos em análise. O mapeamento dos objetivos sociocomunicativos particulares de cada um dos tipos de Relatórios tem em conta os aspetos comuns e os aspetos distintivos e é apresentado de forma detalhada.

No caso dos Relatórios Descritivos, os objetivos concretos dos textos analisados podem ser agrupados em dois, conforme se vê na seguinte lista.

PROPÓSITOS DOS RELATÓRIOS

DESCRITIVOS NAS UNIDADES TEMÁTICAS ANALISADAS

Descrever:

- A vida quotidiana num dado período histórico
- Organizações internacionais e o seu funcionamento
- Movimentos artísticos

Listar:

- Medidas políticas
- Princípios orientadores de doutrinas religiosas ou filosóficas

Para além da manifesta diversidade de entidades – concretas ou abstratas – em foco, a análise dos propósitos dos Relatórios Descritivos revela ainda que a apresentação dos diferentes elementos que constituem uma descrição ou uma listagem não requer ordem ou hierarquia específicas.

Para os Relatórios Classificativos, o propósito sociocomunicativo geral concretiza-se por meio do estabelecimento de classes mais ou menos definidas. Os propósitos singulares dos textos deste género estão indicados na lista que se segue.

PROPÓSITOS DOS RELATÓRIOS

CLASSIFICATIVOS NAS UNIDADES TEMÁTICAS ANALISADAS

Diferenciar:

- estilos arquitetónicos ou movimentos artísticos

- comunidades, grupos sociais, culturas ou povos
- participantes em movimentos políticos
- rotas ou tipos de movimentos no espaço
- símbolos de poder político e de fações políticas

Distinguir entre:

- atitudes em situações políticas particulares (por ex. Colaboração vs. Resistência) ou doutrinas políticas (por ex. Fascismo vs. Estalinismo) ou modelos de governação

Apresentar tipos de:

- Artefactos
- Ferramentas

Mais uma vez, a análise dos propósitos faz ressaltar a diversidade dos elementos que compõem a descrição. No caso individual dos Relatórios Classificativos verifica-se ainda que há distintas formas de definir classes, a saber: por meio de uma diferenciação mais geral, por meio de uma oposição binária e por meio de uma tipologia.

Por último, os propósitos concretos dos Relatórios Composicionais são significativamente menos diversificados e restringem-se à descrição das partes. Na lista que se apresenta adiante, podem conferir-se as diferentes entidades que são objeto desta forma de descrição.

PROPÓSITOS DOS RELATÓRIOS COMPOSICIONAIS NAS UNIDADES TEMÁTICAS ANALISADAS

Descrever as partes de:

- Objetos (bandeira de Portugal)
- Edifícios (mosteiro medieval)
- Modelos de governação política num dado período histórico
- Território (o império português, as terras feudais)

Embora a natureza variada das entidades descritas seja evidente, os Relatórios Composicionais dão corpo a apenas um propósito específico. Esta particularidade contrasta, pois, com a diversidade de propósitos observada nos outros dois géneros da mesma família dos Relatórios. Significativamente, este é também o tipo de Relatório menos frequente na amostra analisada.

De uma forma geral, a análise desenvolvida permite circunscrever a especificidade do conhecimento expresso pelos Relatórios e a sua complexidade própria. Por um lado, trata-se de um conhecimento distante da experiência quotidiana, não só porque reporta a situações distantes no tempo e no espaço, mas, sobretudo, porque envolve generalizações e conceptualizações abstratas sobre ações e pessoas. Neste sentido, destaca-se a frequência do uso de nomes abstratos, referentes a acontecimentos (tecnicamente designadas de “metáforas gramaticais”, em LSF, cf. Rose & Martin, 2012) e a ausência de progressão temporal.

Por outro lado, verifica-se que as descrições generalizadoras apresentadas pelos Relatórios Descritivos servem como conhecimento fundamental para a elaboração de outros tipos de conhecimento em outros géneros, sob a forma de Relatos Históricos ou Explicações, por exemplo. Adicionalmente, constata-se que os elementos tratados nos Relatórios dizem respeito a dois tipos de entidades abstratas: a participantes humanos generalizados, tais como, por exemplo, grupos de pessoas, e a participantes abstratos não humanos, tais como organizações, movimentos artísticos, medidas e doutrinas políticas.

Enfim, o alto grau de abstração do conhecimento expresso por estes tipos de textos decorre da natureza abstrata das entidades e da ausência de uma estruturação temporal. O mesmo é dizer, os Relatórios dão corpo a um conhecimento especializado desafiante: tratam uma ampla gama de aspetos relativos a entidades sem uma existência física palpável e sem fazer uso de uma organização interna cronológica e, portanto, recorrendo a critérios também eles abstratos. Considerando o predomínio desta família de géneros nos textos formativos, é recomendável que o trabalho explícito sobre estes domínios de abstração constitua parte significativa das atividades do processo de ensino-aprendizagem de HGP e de HIST.

5. Relatar e explicar

Na sequência do mapeamento geral dos géneros da História, documentado no Ponto 1 deste trabalho, escrutina-se em pormenor, neste último ponto, a natureza peculiar de uma das categorias usadas: o item Relato Histórico/Explicação Histórica. Mais especificamente, procura-se caracterizar os dois géneros, Relato Histórico e Explicação Histórica, numa perspetiva tipológica e topológica, identificando padrões para a sua sequen-

ciação ao longo do percurso escolar e focando alguns dos pontos de contacto, bem como de divergência, entre eles.

A caracterização analítica empreendida aplica-se a um *corpus* de 35 textos, contendo recursos linguísticos temporais e/ou explicativos, retirados de 10 manuais escolares do Ensino Básico. As informações gerais relativas à disciplina, ao ciclo e ao ano de escolaridade dos textos analisados estão organizadas na Tabela 4, reproduzida adiante. Uma apresentação mais detalhada da metodologia seguida na análise exploratória em questão pode ser lida em Alexandre e Caels (no prelo).

DISCIPLINA	CICLO	ANO	NÚMERO DE TEXTOS
Estudo do Meio	1º	4º ano	10
		5º ano	6
História e Geografia de Portugal	2º	6º ano	4
		7º ano	6
		8º ano	4
História	3º	9º ano	5
		TOTAL	35 textos

Tabela 4 – Distribuição dos textos analisados por disciplina, ciclo e ano de escolaridade

Partindo da identificação dos recursos lexicais e gramaticais mobilizados nos textos, a análise demonstra que o propósito de *relatar* e o propósito de *explicar* podem ser encarados numa perspetiva tipológica ou topológica, e que a cada uma destas estão associadas diferentes vantagens analíticas.

A visão tipológica dos géneros concretiza-se na afirmação de que os textos de uma dada área disciplinar se organizam em grupos. O termo “tipológico” refere-se à organização dos géneros numa tipologia, sendo que, em LSF, tais tipologias são habitualmente representadas sob a forma de redes de sistemas, com uma orientação horizontal. A tipologia dos géneros em História pode ser visualizada conforme se ilustra adiante, no Diagrama 3.

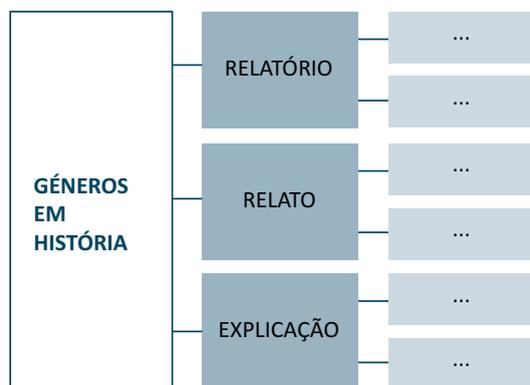


Diagrama 3 – Visão tipológica dos géneros em História

Numa conceptualização como a que se vê no Diagrama 3, cada nó do sistema representa um processo de escolha, à disposição do falante/escrevente. Consequentemente, os vários tipos englobados pelo sistema (bem como eventuais subtipos, aqui representados por reticências) excluem-se mutuamente. Assim, numa visão tipológica, um texto de História enquadra-se na categoria genológica de Relatório, de Relato ou de Explicação, nunca podendo pertencer a mais do que um género ao mesmo tempo.

Encontrámos, na nossa bolsa de textos, vários exemplos de textos de classificação inequívoca, constituindo exemplos de Relatos e Explicações “puros”. Entende-se aqui por *Relato puro* um texto que se organiza em torno de um eixo cronológico, sendo essencial à sua organização o recurso a marcadores temporais, para situar eventos no tempo, indicar a sua duração e/ou estabelecer relações de anterioridade, posterioridade ou simultaneidade entre eles. Um texto pode ser considerado uma *Explicação pura*, por seu turno, quando apresenta uma organização essencialmente lógica, com recurso evidente a estruturas gramaticais e lexicais que estabelecem nexos causais entre eventos.

A distinção tipológica entre Relatos e Explicações parece-nos pedagogicamente relevante, na medida em que põe em destaque os propósitos sociocomunicativos *relatar* e *explicar* enquanto formas distintas de reconstruir e organizar discursivamente o passado. Nesta aceção tipológica, os Relatos e Explicações constituem protótipos semióticos: modelos de organização textual que merecem ser ensinados de forma explícita em História, otimizando a compreensão e produção textual por parte dos alunos,

ao mesmo tempo que são auxiliados na apropriação dos conteúdos programáticos.

A visão tipológica, porém, apresenta algumas limitações, quer enquanto ferramenta de descrição e análise, quer enquanto dispositivo pedagógico. Na realidade, a maioria dos textos da amostra em foco corresponde a esta realidade (57,1%), acumulando, em doses diferentes, recursos linguísticos temporais e causais – distribuídos uniformemente pelos três ciclos do EB.

Para colmatar as limitações da proposta tipológica, pode ser relevante recorrer a uma visão topológica dos géneros. Numa perspetiva topológica (de “topos”, lugar), os géneros são posicionados ao longo de um ou vários eixos, em função das suas características. Em alternativa a uma perspetiva binária, que obriga a distinções categóricas, a visão topológica presta mais atenção aos pontos de convergência e de divergência entre os géneros (cf. Martin & Rose, 2008). Nesta aceção, por exemplo, os Relatos e as Explicações podem ser considerados como géneros relativamente próximos, dado que ambos se ocupam de sequências de eventos, e como distantes dos Relatórios, porque estes focam a descrição de realidades históricas. Podemos, assim, imaginar um contínuo formado pelos propósitos sociocomunicativos *relatar* e *explicar*, como no Diagrama 4, adiante, sendo que cada texto particular pode ser posicionado como mais ou menos próximo dos extremos *relatar* ou *explicar*.



Diagrama 4 – Contínuo formado pelos propósitos relatar e explicar

A visão topológica possibilita a aproximação entre propósitos diversos, ou, melhor dizendo, o reconhecimento de que diferentes propósitos funcionam, muitas vezes, de forma entrelaçada na construção e transmissão do conhecimento histórico.

Significativamente, esta distanciação conceptual fundamental entre os dois extremos e esta possibilidade prática de os textos se diferenciarem segundo o seu posicionamento relativo entre tais extremos ajudam ainda a visualizar o próprio sentido da sequenciação do *relatar* e do *explicar* no percurso escolar. Na verdade, ao realizar a análise topológica dos textos fica

claro que, à medida que se avança nos níveis de escolaridade, o propósito de *relatar* é gradualmente completado, ou até substituído, pelo propósito de *explicar*, configurando-se, assim, textos por meio dos quais se traça um quadro mais completo, mais complexo e mais diversificado do passado.

Assim sucede, por exemplo, quando se comparam textos de anos diferentes sobre um mesmo tópico (cf. Alexandre & Caels, no prelo). De um modo geral, observa-se que, gradualmente, os textos de História incorporam outros tipos de informações, para além da dimensão estritamente temporal. Crucialmente, esta complexificação envolve a integração de informação causal. Neste sentido, o contínuo imaginado entre os propósitos *relatar* e *explicar*, introduzido no Diagrama 4, antes, a par de uma ferramenta para a classificação dos textos, pode ser também entendido, quando lido da esquerda para a direita, como uma metáfora do próprio percurso escolar.

6. Considerações finais

Foi objetivo deste texto apresentar uma síntese de pesquisas parcelares, realizadas recentemente pelos autores, sobre os géneros da didática da História, conforme instanciados em textos de manuais escolares das disciplinas de Estudo do Meio, História e Geografia e Portugal e História. As pesquisas são enquadradas, de um ponto de vista institucional, por um projeto de investigação sobre os usos escolares e académicos da língua portuguesa em curso no CELGA-ILTEC, UC e, de um ponto de vista teórico, pela Linguística Sistémico-Funcional. Retomam-se aqui, nesta secção final, os principais resultados identificados.

Procedeu-se à identificação de três propósitos sociocomunicativos definidores para o discurso da didática da História, cunhados como *descrever*, *relatar* e *explicar*. Cada propósito está na base de uma família de géneros distinta, respetivamente, os Relatórios, os Relatos e as Explicações. Estas famílias, por sua vez, englobam dois ou mais géneros individuais, que diferem tanto no seu propósito particular, como na sua estrutura definidora.

Num segundo momento, foi dada a conhecer a representatividade dos vários géneros individuais a partir da análise de cerca de 250 textos de diferentes unidades temáticas, manuais e anos escolares. Um primeiro resultado essencial dessa análise é a primazia dada nos manuais à família dos Relatórios, e ao Relatório Descritivo em particular. De acordo com este

resultado, prevalece, em várias unidades didáticas, uma visão mais estática do passado, em que o tempo “para”, a fim de dar lugar à caracterização de hábitos, costumes, ou diferentes estruturas sociais. O segundo resultado diz respeito ao uso residual de géneros mais abstratos, como o Relatório Classificativo ou a Explicação Consequencial. Também este dado ajuda a caracterizar o conhecimento histórico proposto pelos manuais, de um ponto de vista semiótico. A escassez destes géneros mostra como a categorização e a reorganização lógica dos fenómenos do passado, enquanto estratégias discursivas e cognitivas mais complexas, são (ainda) pouco praticadas no nível de ensino visado.

O terceiro grande resultado diz respeito ao uso de textos que promovem uma visão dinâmica e sequencial do passado. A percentagem de textos com estas características é considerável nos manuais, surgindo em segundo lugar, após os textos de natureza descritiva. Estes textos, porém, apresentam desafios vários na sua classificação genológica. Uma visão tipológica dos propósitos *relatar* e *explicar*, embora apresentando algumas vantagens pedagógicas, tem dificuldade em acolher a diversidade de textos efetivamente existentes nos manuais, muitos dos quais combinam, em doses diferentes, recursos de natureza temporal e causal. Para colmatar esta carência, foi introduzida uma segunda visão, de natureza topológica, que realça os pontos de contacto entre os propósitos *relatar* e *explicar*, como formas complementares de organizar o conhecimento a respeito do passado e que podem coexistir, de facto, num mesmo texto.

O estudo aqui sintetizado complementa e enriquece as descrições dos géneros escolares informadas pela Linguística Sistémico-Funcional desenvolvidas para outros contextos educativos. O mapa de géneros que aqui propomos é assumidamente semelhante aos mapas de Coffin (2006) e Martin e Rose (2008), concebidos a partir do contexto australiano e britânico. Faz sentido que assim seja, se pensarmos na didática da História como uma prática discursiva com características universais ou, pelo menos, transnacionais. Ao mesmo tempo, porém, o nosso estudo faz sobressair também algumas idiosincrasias, como a importância da descrição na reconstrução do passado ou a necessidade de uma visão topológica para fazer justiça aos textos dos manuais. Estes resultados, que não contrariam necessariamente outros estudos na área, vão ao encontro de e celebram a especificidade da realidade discursiva em foco – textos formativos presentes em manuais de História, conforme usados no Ensino Básico, em Portugal.

Notas

- ¹ Investigação integrada no projeto *Textos, Géneros e Conhecimento – Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino*, desenvolvido no CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, desde 2017. FCT UID: 4887.
- ² Para além dos autores deste artigo, vários investigadores têm vindo a contribuir para esta linha de pesquisa, merecendo especial nota de agradecimento o trabalho de Ângela Quaresma, entre 2017 e 2020, e, desde 2021, a colaboração de Mário Amado Alves.
- ³ Para a extração dos textos, selecionaram-se aleatoriamente 10 unidades temáticas, uma por manual, respeitantes a cinco anos de escolaridade distintos. As unidades temáticas incidem sobre tópicos diferentes do programa e apresentam diferenças em extensão, que se situa entre as nove páginas (a mais curta) e as quarenta e cinco (a mais longa).
- ⁴ Para uma discussão mais detalhada do conceito de género no âmbito da Escola de Sydney, bem como dos conceitos a ele agregados de “propósito sociocomunicativo”, “etapa”, “fase” ou “texto”, veja-se, por exemplo, Caels e Quaresma (2019a), Caels, Barbeiro e Gouveia (2019) ou Martin e Rose (2008).

Referências

Referências dos manuais

- Barreira, A., & Moreira, M. (2014). *Páginas Da História – História – 8.º ano – Manual*. Edições Asa.
- Barreira, A., Moreira, G., Moreira, M., & Rodrigues, T. (2011). *HistGeo – História E Geografia De Portugal – 6.º ano – Manual*. Edições Asa.
- Barreira, A., Moreira, M., & Rodrigues, T. (2015). *Páginas da História – História – 9.º Ano – Manual*. Edições Asa.
- Matias, A., Oliveira, A. R., & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGP 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano – Manual*. Texto Editora.
- Neto, H., Santos, L. A., Cruz, T., Santos, L. A., & Neto, J. (2015). *Desafios – História – 9.º Ano – Manual*. Santillana.
- Oliveira, A. R., & Cantanhede, F. (2015). *Novo HGP – História e Geografia de Portugal – 6.º Ano – Manual*. Texto Editora.
- Oliveira, A. R., Cantanhede, F., Catarino, I. F., Gago, M., & Torrão, P. (2014). *O Fio Da História – História – 7.º ano – Manual*. Texto Editora.
- Oliveira, A. R., Catarino, I., Cantanhede, F., Gago, M., & Torrão, P. (2014). *O Fio Da História – História – 8.º ano – Manual*. Texto Editora.
- Santos, L. A., Santos, L. A., Neto, J., & Neto, H. (2014). *Desafios – História – 7.º ano – Manual*. Santillana.
- Sousa, L., Soares, L., & Albino, M. (2016). *Máquina do Tempo – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano – Manual*. Edições Asa.

Referências gerais

- Achugar, M., & Schleppegrell, M. (2016). Reflection literacy and the teaching of History. In W. L. Boucher, & J. Y. Liang (Eds.), *Society in language, language in society* (pp. 357-378). Palgrave Macmillan.
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2018, Julho 4-6). *The Portuguese discover, others invade – Evaluating historical events in History textbooks in Portugal*. Comunicação apresentada na 7th Conference

- on Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines, July 4th – 6th, 2018, Aalborg University, Denmark.
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2021). *Los géneros escolares en Portugal: Resultados de un proyecto de investigación sobre libros de texto de Portugués, Ciencias y Historia*. <https://www.youtube.com/watch?v=cLpRGkqEHvQ>
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (no prelo). Relações temporais e causais em textos de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, & R. G. Muñoz (Orgs.), *Atas da X Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. ESECS - Politécnico de Leiria.
- Caels, F., & Alexandre, M. F. (no prelo). A expressão do tempo em textos de História: Mapeamento de recursos sintáticos. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, & R. G. Muñoz (Orgs.), *Atas da X Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. ESECS-Politécnico de Leiria.
- Caels, F., Barbeiro, L. F., & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2), 13-32. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17433>
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019a). Caracterização dos géneros do Ensino Básico e Secundário. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 108-133). CELGA-ILTEC/ESECS-Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019b). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, & R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). ESECS- Instituto Politécnico de Leiria. https://sites.ipleiria.pt/ipce2018/files/2018/09/IPCE2018_AF.pdf
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. Continuum.
- Coffin, C. (1996). *Write it right. Resources for literacy and learning. exploring literacy in school history*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Doran, Y. J. (2020). Seeing values: Axiology and affording attitude in Australia's 'invasion'. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. Doran (2020) (Orgs.), *Assessing Academic Discourse – Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 151-176). Routledge.
- Giudice, J. (2010). El periodo 1976-1983 en manuales de Ciencias Sociales argentinas: Un abordaje desde la teoría del género de la Escuela de Sidney. *Actas IV Congreso Internacional "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. D.^{to} de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gouveia, C. A. M., Alexandre, M. F., & Caels, F. (em preparação). Learning to use R2L in Portugal. In D. Rose, & C. Acevedo (Eds.), *Reading to learn, reading the world: How genre-based literacy pedagogy is democratizing education*. Equinox.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by Christian M. I. M. Matthiessen). Routledge.
- Martin, J., Maton, K., & Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos: Estudios de lengua y literatura*, 43(74), 433-463.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R., & Wodak, R. (Eds.) (2003). *Re/reading the past - Critical and functional perspectives on time and value*. John Benjamins.
- ME / IAVE (2017). *Relatório nacional 2016 e 2017. Provas de aferição do Ensino Básico*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf
- ME (2017). *Resultados nacionais das provas de aferição*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020>

[/02/Informacao_Resultados_PA2017_VF.pdf](#)

- Oteíza, T. (2020). Language resources to negotiate official and alternative memories of human rights violations in Chilean history: A study on classroom interactions. *Historical Encounters*, 7(2), 26-49.
- Quaresma, A., & Caels, F. (no prelo). Elementos verbais e visuais em manuais de História e de Ciências Naturais. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, & R. Gillain (Orgs.), *Atas da IX Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. ESECS- Instituto Politécnico de Leiria.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.

A avaliatividade em manuais de História: Análise exploratória¹

Mário Amado Alves^a, Marta Filipe Alexandre^{a,b},
Fausto Caels^{a,b}

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

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

1. Objetivos

Os textos dos manuais de História expressam posicionamentos ideológicos sobre os factos que descrevem. Já anteriormente abordámos este fenómeno, por exemplo em Alexandre e Caels (2018), onde mostrámos como o conhecimento sobre os movimentos expansionistas dos portugueses também envolve o alinhamento com uma forma particular de os avaliar. Mais concretamente, os descobrimentos portugueses são caracterizados como legítimos e justificados, em contraste com o que sucede com os movimentos de outras nações europeias.

Na esteira de Alexandre e Caels (2018), Alves (2021) propõe que tais enviesamentos linguísticos da descrição histórica estão grandemente na origem dos comportamentos parciais e preconceituosos, como o racismo, que perpassam até hoje a sociedade portuguesa. A presença da dimensão avaliativa nos materiais formativos motiva a necessidade de estratégias de explicitação e desconstrução textual que possam ser trabalhadas em sala de aula. Desta forma, propõem-se modos de intervenção pedagógica que ajudem a identificar e a compreender os conteúdos avaliativos e ideológicos

dos textos, e a forma linguística por meio da qual são expressos. A sua *avaliatividade*. As nossas questões de pesquisa incluem:

1. Quais são os recursos linguísticos mobilizados na expressão de posicionamentos ideológicos?
2. Qual será a forma mais produtiva e consistente de descrever e analisar a construção linguística do posicionamento ideológico?
3. Que ferramentas podem ser usadas no trabalho em sala de aula?

No presente artigo, expomos uma análise exploratória da avaliatividade em três textos de manuais escolares de História:

1. 6.º ano, Barreira et al. (2011), pp. 51-53
2. 9.º ano, Barreira et al. (2015), p. 16
3. 9.º ano, Barreira et al. (2015), p. 38

O primeiro texto refere-se ao tópico programático das invasões francesas; o segundo, à rivalidade entre os estados europeus no início do século XX; o terceiro, às transformações económicas após a 1.ª Grande Guerra. A seleção dos textos foi dirigida pelas suas características ideológicas, identificadas em trabalhos prévios, incluindo os itens anteriormente citados Alexandre e Caels (2018) e Alves (2021).

Os objetivos do trabalho incluem fazer avançar, e divulgar, o conhecimento sobre a avaliatividade nos manuais de História, ensaiar metodologias de análise da mesma avaliatividade e fornecer ferramentas para a deteção, explicitação e desconstrução, em sala de aula, de posicionamentos ideológicos nos textos. Em relação aos nossos trabalhos anteriores, supracitados, o presente artigo alarga os casos de estudo a outros momentos da História, nomeadamente as invasões francesas, o período pré-primeira-guerra mundial, e o período pós-primeira-guerra mundial.

O artigo organiza-se em cinco partes: depois desta enunciação introdutória dos objetivos, dá-se um breve enquadramento teórico. Segue-se a apresentação da metodologia adotada. Depois, a transcrição e análise exploratória dos textos. O artigo termina com algumas considerações.

2. Quadro teórico

Os textos de História socorrem-se de uma diversidade de estratégias linguísticas que estão diretamente relacionadas com as diferentes formas como na disciplina de História se aborda o passado. No presente artigo, assume-se que o trabalho explícito sobre as ferramentas linguísticas ajuda os estudantes e os professores, tanto a compreender de forma mais eficaz os significados dos textos de História, quanto a produzir textos mais claros e completos sobre esses mesmos significados (Achugar & Schleppegrell, 2016).

O discurso da História contém não só a descrição de entidades históricas e o relato ou explicação do que aconteceu, mas também um posicionamento perante as próprias entidades e acontecimentos históricos (Achugar & Schleppegrell, 2016; Coffin, 2006; Martin & Wodak, 2003; Rose & Martin, 2012). O estudo desta propriedade tem sido desenvolvido no quadro da Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Martin & White, 2005) e da Teoria dos Códigos de Legitimação (Doran, 2020). Considerando, pois, que o conhecimento especializado da História incide também sobre o modo como se avalia o que aconteceu, há, inerente ao ato de descrever, relatar ou explicar eventos passados, um posicionamento que os estudantes e os professores devem saber identificar e, se relevante, saber contestar.

Segundo a LSF, o uso da língua serve-nos, a nós, seres humanos, três metafunções ou funções básicas: a ideacional (i.e., por meio da língua codificamos a nossa experiência do mundo), a textual (por meio da língua, construímos e partilhamos mensagens) e a interpessoal (por meio da língua, estabelecemos relações sociais e comunicativas com outros) (cf. Gouveia, 2009). Neste âmbito teórico, concebe-se o posicionamento, ou melhor, a expressão e negociação de posicionamento, como uma forma de concretizar a metafunção interpessoal da língua.

A distinção teórica entre, por um lado, os recursos linguísticos disponíveis numa dada língua e, por outro, as funções por eles desempenhadas constitui premissa de um modelo assumidamente funcional e a sua organização segundo opções hierarquizadas, por seu turno, decorre de uma conceção sistémica. Importa ainda notar que se trata de um modelo que assenta numa visão estratificada do sistema linguístico e que permite partir da sua organização abstrata, enquanto potencial de significação, para descrever os textos concretos e os seus significados, entendidos como realizações possíveis desse mesmo potencial (cf. Gouveia, 2009, pp. 23-24; Vian

Jr., 2010, p. 21). Assim, e para os propósitos particulares do presente trabalho, as formas linguísticas envolvidas na expressão e negociação de posicionamento são descritas à luz dos sistemas de potencial de significado associados à metafunção interpessoal.

De uma forma mais concreta, entende-se que as línguas dispõem de recursos para dar forma à expressão e negociação de posições avaliativas e que, apesar da sua aparente complexidade e diversidade, as posições avaliativas podem ser classificadas à luz de três critérios semânticos relativamente simples: a forma como se constrói o comprometimento, o tipo de atitude que se veicula e a forma como se constrói a gradação. Especificando, assume-se que o sistema da língua, no que diz respeito à expressão e negociação de posicionamento, dispõe de uma rede de sistemas de opções organizadas em torno de três grandes categorias semânticas. A rede designa-se sistema da AVALIATIVIDADE e as três categorias em questão são: COMPROMETIMENTO, ATITUDE e GRADAÇÃO.

O sistema da AVALIATIVIDADE, conforme se encontra representado diagramaticamente na Figura 1, modeliza as escolhas disponíveis para a expressão e transmissão de emoções, opiniões e posições.

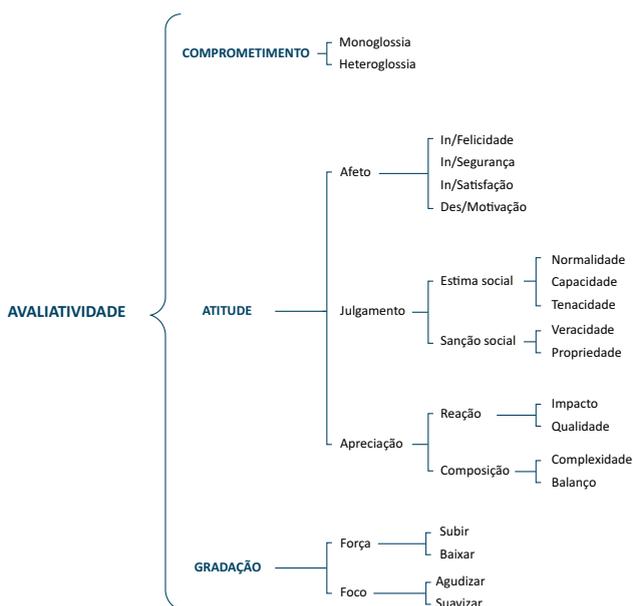


Figura 1: O sistema da AVALIATIVIDADE (a partir de Vian Jr. et al. 2010, *passim*, e Oteiza & Pinuer, 2019, p. 214)

Como se pode ver na Figura 1, lendo-a da esquerda para a direita, o sistema da AVALIATIVIDADE é concebido como uma vasta rede de escolhas disponíveis, partindo de três grandes categorias semânticas. Estas categorias dizem respeito a significados que se realizam em simultâneo por meio de determinados recursos linguísticos (facto assinalado pela chaveta curva). As ditas categorias semânticas desdobram-se em vários sistemas de opções e de subopções progressivamente particularizadores (ou hiponímicos). Nestes casos, trata-se de categorias respeitantes a significados que se realizam em alternativa por meio de determinados recursos linguísticos. Note-se que por recursos linguísticos se entendem unidades diversas, que tanto podem ser a palavra ou o grupo de palavras (sintagma), como outras unidades acima do nível da oração.

Na verdade, reproduz-se aqui uma versão manifestamente simplificada do sistema, dado que nenhuma das três categorias fundamentais se apresenta expandida ao máximo. No caso do COMPROMETIMENTO, por exemplo, poder-se-ia ainda particularizar as opções e subopções disponíveis para a Monoglossia e para a Heteroglossia. Para um entendimento detalhado da origem e para uma dimensão mais completa do sistema da AVALIATIVIDADE, veja-se Martin e White (2005) ou Vian Jr., Souza e Almeida (2010). Adicionalmente, à medida que se aplicam as categorias a um conjunto mais vasto de sistemas linguísticos, algumas reformulações e particularizações têm sido operadas ao sistema em foco. Veja-se uma subespecificação das opções associadas à Apreciação em Oteíza (2017) ou a particularização e exemplificação das categorias associadas à Heteroglossia para o caso da língua espanhola em Oteíza (2021).

Procuremos, agora, especificar um pouco como se poderá operacionalizar o sistema acima apresentado na leitura e análise de um dado texto, considerando apenas uma das categorias semânticas fundamentais: ATITUDE. Por um lado, a identificação do tipo de significado dos recursos linguísticos que expressam uma posição é, numa perspetiva geral, guiada pela sua classificação segundo três alternativas: Afeto ou Julgamento ou Apreciação. Ou seja, procura assinalar-se se uma dada forma linguística usada num texto expressa Afeto ou Julgamento ou Apreciação – e não os três ao mesmo tempo.

Considere-se, por exemplo, a frase: “Por todo o país, as tropas francesas espalharam o terror: roubaram riquezas de igrejas e solares, incendiaram povoações, prenderam e mataram pessoas.” No que respeita à identificação

de recursos com conteúdo avaliativo, nesta frase podemos destacar a forma concreta como são referidas as ações: “espalharam o terror”, “roubaram”, “incendiaram povoações” e “prenderam e mataram pessoas”. Se entendermos que se trata aqui de expressões que não apenas apontam para ações, mas que também avaliam essas ações enquanto manifestações de comportamento de um grupo de indivíduos, de acordo com determinadas normas sociais, podemos classificar estes recursos como expressão de Julgamento.

Por outro lado, e numa perspectiva mais particular, deverá distinguir-se o tipo e subtipo de Afeto ou Julgamento ou Apreciação a que os recursos linguísticos em foco dão corpo. Trata-se aqui de aplicar uma das classificações mutuamente exclusivas indicadas na Figura 1. Retomando a frase antes citada, ao aplicar as categorias associadas ao Julgamento, vamos especificar que as expressões “espalharam o terror”, “roubaram”, “incendiaram povoações” e “prenderam e mataram pessoas” expressam Sanção social negativa, uma vez que se trata de ações condenáveis do ponto de vista da sua Propriedade (são impróprias).

Várias outras ferramentas analíticas, não exclusivamente enquadradas pela LSF, podem ser usadas (e têm-no sido) para a identificação e descrição da construção do posicionamento ideológico em geral e no contexto do discurso da História. Refira-se o caso específico das constelações axiológicas, entendidas como conjuntos de teias de ideias e crenças que coexistem em torno de práticas ou representações e que veiculam atitudes particulares (com valor positivo ou negativo). Trata-se de uma categoria situada na Dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação, enquadramento oriundo da Sociologia da Educação desenvolvido em estreito diálogo com a Semântica do Discurso da LSF, e que tem sido aplicada em articulação com categorias do sistema da AVALIATIVIDADE (cf., e.g. Doran, 2020 ou Oteíza & Pinto, 2011). Na verdade, esta articulação entre categorias de natureza semântica e discursiva e categorias de natureza sociológica tem-se revelado especialmente pertinente quando o posicionamento não se encontra explícito no texto (cf. Oteíza & Pinto, 2011).

Por fim, e no que respeita à aplicação estrita das categorias do sistema da AVALIATIVIDADE ao discurso da História, esta não poderá ser uma tarefa simples. Isto, porque nos textos a avaliação dos acontecimentos históricos é expressa:

- ora de forma explícita ora de forma implícita;
- por meio de diferentes categorias gramaticais;

- em diferentes momentos ou níveis de um texto;
- por meio de um ou mais pontos de vista.

Assim, o trabalho de análise linguística da expressão de posicionamento, seja na vertente da descrição, seja na da desconstrução, é uma tarefa especialmente desafiante, que não se consegue – atualmente – concretizar de forma automática. Espera-se, ao longo da presente reflexão, sinalizar as principais dificuldades e apontar eventuais estratégias para a sua superação.

3. Metodologia

O trabalho realizado decorreu em momentos distintos. Com base na seleção do tema, a avaliabilidade no discurso da Didática da História, foram selecionados e extraídos três textos de manuais de História e empreendeu-se a sua análise exploratória. Cada um dos autores escolheu um texto diferente. Analisou-se exclusivamente o texto verbal, sem considerar eventuais aspetos multimodais.

Uma primeira leitura dos textos verbais, acompanhada por anotações sobre o tema, foi seguida pela seleção de excertos e palavras-chave. Assim se seguiu para a localização de recursos linguísticos especificamente relacionados com o posicionamento e a tentativa de categorização dos mesmos. Finalmente, para uma parte dos elementos destacados, foi ensaiada uma análise mais ou menos aprofundada, num dos casos com recurso a uma abordagem estatística.

Os pontos seguintes são dedicados aos diferentes textos e à sua análise. Cada ponto contém a transcrição do texto, a qual pode ser estritamente literal, i.e. desprovida dos destaques a negrito no original, quando tal informação grafológica não é considerada na análise. Os textos são seguidos por um breve ensaio analítico em que se procura explorar as potencialidades e, sobretudo, delimitar as dificuldades associadas à identificação e desconstrução linguística de posicionamentos ideológicos.

TEXTO 1

[1] **As invasões francesas**

[2] **1.ª invasão francesa**

[3] Portugal, velho aliado da Inglaterra, não cumpriu as ordens de Napoleão. Por isso, o nosso país foi invadido pelas tropas francesas.

[4] Em 1807, dá-se a 1.ª invasão. Cerca de 50 000 soldados comandados pelo general Junot entram em Portugal pela Beira Baixa e avançam rapidamente em direção a Lisboa. Era sua intenção aprisionar o príncipe regente D. João e a família real. Mas estes, a conselho dos ingleses, tinham partido para o Brasil.

[5] Chegado a Lisboa, Junot tomou conta do governo de Portugal, em nome de Napoleão Bonaparte. Por todo o país, as tropas francesas espalharam o terror: roubaram riquezas de igrejas e solares, incendiaram povoações, prenderam e mataram pessoas. Perante a violência dos invasores, um pouco por todo o país, ocorreram revoltas populares. Em auxílio de Portugal, a Inglaterra enviou um exército comandado por Sir Arthur Wellesley (futuro duque de Wellington).

[6] De seguida, um exército luso-inglês venceu as tropas francesas nas batalhas de Roliça (Bombarral) e de Vimeiro (Lourinhã), obrigando-as a retirar do país, após terem assinado a Convenção de Sintra.

[7] **2.ª invasão francesa**

[8] Em 1809, Napoleão enviou novo exército comandado, agora, pelo marechal Soult.

[9] De novo, repetiram-se os atos de violência. Mas, mais uma vez, os soldados portugueses e ingleses conseguiram resistir e expulsar os franceses.

[10] **3.ª invasão francesa**

[11] Em 1810, Napoleão ordenou nova invasão de Portugal. Agora, as tropas francesas, sob o comando do general Massena, entraram pela Beira Alta, com o objetivo de conquistar Lisboa. Contudo, foram mal sucedidas. Primeiro foram derrotadas na batalha do Buçaco e, depois, não conseguiram passar as chamadas Linhas de Torres Vedras, que defendiam a capital.

[12] Assim, em 1811, as tropas francesas foram obrigadas a retirar-se de Portugal. Era o fim da 3.ª e última invasão francesa.

- [13] No decorrer das invasões (1807-1811), os soldados franceses cometeram, como sabes, muitos atos de destruição, roubos e mortes. Por outro lado, divulgaram as ideias liberais de liberdade e igualdade que, rapidamente, ganharam muitos adeptos em Portugal.

Este texto, integralmente transcrito acima, consiste num **relato histórico**, composto por três partes, ou *etapas*, a saber: **Enquadramento, Registo de eventos, Avaliação** (ou **Balanço**) (para uma caracterização mais detalhada dos géneros da Didática da História na perspetiva da LSF, veja-se Alexandre & Caels, neste volume). No que respeita à primeira etapa, pode considerar-se que a primeira frase [3] constitui o **Enquadramento**: apresenta o contexto geral, especificando alguns dos países intervenientes e dando conta da razão ou acontecimento que desencadeou as invasões. A este **Enquadramento** segue-se a etapa **Registo de eventos** que se desdobra em três *fases*, correspondentes às três ondas de invasão [2–6, 7–9, 10–12]. Cada fase descreve uma sucessão de eventos e está claramente delimitada por um pequeno subtítulo [2, 7, 10]. No último parágrafo [13] do texto, encontra-se uma etapa autónoma, que pode ser designada de **Avaliação** ou **Balanço**, em que se elabora uma apreciação das principais marcas deixadas pelas invasões francesas em Portugal.

Uma primeira observação que se pode tecer acerca do Texto 1 é que as duas entidades em foco, França e Portugal, são objeto de uma avaliação diferente. Note-se como a França, logo na primeira referência à ação dos franceses [1], é qualificada como negativa, por meio do uso do nome “invasões”. Consideramos que há um significado avaliativo negativo intrínseco ao termo *invasão*, como se pode conferir num dicionário geral, onde este nome é definido como “entrada hostil ou intrusiva em” (Porto Editora, s.d.).

Na listagem das várias ações empreendidas na ofensiva francesa, nos parágrafos [4–5] dedicados à 1.^a invasão, usam-se verbos desprovidos de carga avaliativa, como *dar-se, entrar, avançar, ter intenção de, tomar conta*. Contudo, ao referir os efeitos concretos dessas ações, recorre-se a fraseados fortemente negativos, como *espalhar o terror, roubar riquezas de igrejas e solares, incendiar povoações, prender e matar pessoas* [5]. Estas expressões referem ações moralmente condenáveis, indiscutivelmente.

O teor avaliativo negativo inicial reitera-se no relato da 2.^a invasão, quando se usa “repetiram-se os atos de violência” [9], e é, de certa forma,

consolidado no fraseado da etapa final [13]: “os soldados franceses cometeram, como sabes, muitos atos de destruição, roubos e mortes”. Note-se que há no texto determinadas ações atribuídas aos franceses que não envolvem uma carga negativa – como *enviar um exército* [5, 8] ou *passar* [11]. Trata-se, porém, de uma forma claramente minoritária, face ao número de elementos com valor negativo.

Assim, a identificação de expressões e palavras com valor avaliativo mostra que há várias pistas no texto que induzem a uma tomada de posição: as ações dos franceses são terríveis e, desta forma, parece como que inevitável considerá-las por meio de uma visão condenatória. O mesmo é dizer que, quando se aprende o que aconteceu neste momento da História de Portugal, deve aprender-se a avaliar negativamente aquilo que os franceses fizeram.

Diferentemente, não há elementos que expressem de forma explícita uma avaliação negativa de Portugal. No início do texto, por exemplo, não há sequer referência à condição, porventura desfavorável ou difícil, de ‘invadido’ ou ‘ocupado’. Pelo contrário, o que se lê no relato da 1.^a invasão apresenta uma visão positiva: Portugal é retratado como uma nação amiga, com boas relações, obediente, fiel aos seus princípios e protegido pelos seus amigos (“velho aliado”, “a conselho dos ingleses”, “em auxílio de Portugal” [3–5]).

Aliás, as ações de natureza militar empreendidas por Portugal não são negativamente conotadas, antes são dadas como reações legítimas: *perante a violência dos invasores, ocorreram revoltas* [5]. A condição de Portugal parece uma resistência inevitável e legítima. Finalmente, usam-se vários verbos com uma carga avaliativa positiva inequívoca: “vencer” [6], “obrigar a retirar” [6, 12] e “conseguiram resistir e expulsar” [9]. Quer isto dizer que também é necessário aprender a avaliar positivamente a posição e as ações de Portugal. Em última instância, não é possível separar a avaliação (negativa sobre a França e positiva sobre Portugal) do próprio conhecimento sobre as invasões francesas.

A análise, aqui apenas encetada, não parece ser muito difícil, mas envolve, ainda assim, algumas perplexidades. Em primeiro lugar, poder-se-á discutir se a palavra *invasão* é, de facto, intrinsecamente negativa, questionando-se, por exemplo, se haverá outras formas possíveis para referir o mesmo acontecimento. Será que isto poderá invalidar a análise, ou apenas a torna mais desafiante? Em segundo lugar, não será assim tão uniforme ou integral a negatividade atribuída às ações dos franceses – se algumas das

ações têm um pendor neutro, poder-se-á ver como tão forte essa negatividade? Perante estas perplexidades, torna-se evidente que o trabalho de natureza pedagógica, em sala de aula, requer uma reflexão prévia e cuidada sobre a abordagem a seguir e as categorias e ferramentas a utilizar.

TEXTO 2

- [1] Nos inícios do século XX, alguns países europeus, como sabes, dominavam o mundo devido à sua superioridade económica, técnica e cultural. Entre as várias potências europeias tinham-se desenvolvido, entretanto, perigosas rivalidades e disputas:
- [2] entre a Inglaterra e a Alemanha – a indústria inglesa sofria a concorrência dos produtos alemães nos mercados internacionais; a Alemanha, por sua vez, tinha necessidade de colónias para obter matérias-primas e escoar os seus produtos;
- [3] entre a França e a Alemanha – a França desejava recuperar a Alsácia e a Lorena, perdidas em 1871 a favor da Alemanha;
- [4] entre a Rússia e o império austro-húngaro – ambos os estados procuravam impor a sua influência política na região dos Balcãs; os nacionalistas eslavos (croatas, eslovenos) desejavam libertar-se do império austro-húngaro; por sua vez, a Rússia – protetora dos eslavos – queria dominar os estreitos do Mar Negro, controlado pelos otomanos; a Sérvia, também, pretendia formar um estado alargado com os seus vizinhos eslavos.

O texto em questão constitui um **relatório classificativo**, que apresenta e descreve três tipos de classes que se designam por “rivalidades e disputas” [1] entre estados europeus. O texto é constituído por três etapas: a **Orientação**, correspondente à primeira frase de [1]; a **Classificação**, que se encontra na segunda frase de [1] antecedendo a lista [2–4]; e, por fim, a **Descrição** dos três tipos que é apresentada nos três itens listados [2–4].

Na **Orientação**, encontramos uma perspetiva geral do contexto histórico e do tempo em que o texto se situa e podemos identificar dois elementos linguísticos com uma carga avaliativa: *dominar o mundo* e “superioridade económica, técnica e cultural”. Enquanto o primeiro elemento pode, ou não, ter um valor negativo, o segundo parece ser intrinsecamente positivo. Na etapa que se segue, a **Classificação**, estabelecem-se

os critérios para caracterizar as rivalidades: são rivalidades entre diferentes potências europeias. Neste curto momento textual, há uma palavra intrinsecamente negativa: “perigosas”, adjetivo que é usado para qualificar as rivalidades no seu todo.

Significativamente, na **Descrição** dos três tipos específicos de rivalidades, vamos encontrar outras marcas explícitas de avaliação. No que respeita ao primeiro tipo de rivalidade [2], encontramos o fraseado *sofrer a concorrência*, associado à indústria inglesa, que indica uma posição desfavorável, ou negativa. Quanto a *ter necessidade de*, também aqui podemos ler uma posição de carência, embora não pareça ser tão negativa quanto a anterior. Ao caracterizar a França, no segundo tipo de rivalidade [3], lemos *perdidas a favor de*, o que caracteriza este país como um perdedor, vencido pelo outro, e, portanto, numa situação negativa. Por último, o terceiro tipo de rivalidade [4] inclui *procurar impor e querer dominar*, tendencialmente negativos, e “protetora”, elemento com um significado intrinsecamente positivo.

A presença no Texto 2 dos fraseados e outros elementos que acabámos de sinalizar ajuda a traçar um cenário de intenso conflito e instabilidade, pois assim se combinam fortes diferenças: entre perdedores e vencedores, entre ter problemas e ser dominante, entre sofrer potenciais agressões e proteger. Mais uma vez, os significados avaliativos expressos pelos elementos destacados são fundamentais. Quando se aprende o que aconteceu com os estados europeus do início do século XX, é crucial aprender também a construir a visão negativa dos problemas, das carências, da fragilidade e, sobretudo, da perigosidade das diferenças.

TEXTO 3

[1] **As transformações económicas do após-guerra**

[2] **O declínio da supremacia europeia**

[3] Os Estados Unidos, em resultado da 1.ª Grande Guerra, afirmaram a sua supremacia no mundo.

[4] Qual era a situação socioeconómica da Europa após o termo da guerra?

[5] Como se explica o espetacular crescimento económico dos EUA na década de 1920?

[6] **A situação económica e social europeia no após-guerra**

- [7] A Europa, palco das grandes operações militares da 1.^a Grande Guerra, saiu do conflito, como sabes, profundamente devastada e empobrecida. Os anos que se seguiram ao Tratado de Versalhes marcaram tempos difíceis e de graves problemas.
- [8] **Em todos os domínios foram notórias as alterações provocadas pelo confronto mundial.** Aos enormes gastos com a guerra (doc. 2) juntaram-se as destruições — casas, terrenos agrícolas, fábricas, vias de comunicação. A produção decresceu (doc. 3), o custo de vida subiu (inflação) e a moeda desvalorizou (doc. 1). Então, muitos países contraíram enormes dívidas.
- [9] **A nível social verificou-se um forte declínio** demográfico devido às baixas provocadas pelo conflito e ao decréscimo da natalidade; por outro lado, ocorreu o envelhecimento da população e a redução da mão de obra.
- [10] **As classes trabalhadoras foram particularmente atingidas.** As dificuldades económicas provocaram o desemprego e a miséria. Daí, eclodirem conflitos sociais e greves por melhores salários e regalias sociais, como a proteção na doença, na velhice e no desemprego.
- [11] **O fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos Estados Unidos**
- [12] Em consequência da 1.^a Grande Guerra, a Europa perdeu, em benefício dos Estados Unidos, a hegemonia económica (doc. 3) e política que tinha no mundo.
- [13] **A supremacia americana acentuou-se entre 1922 e 1928.** Tal ficou a dever-se a um espetacular desenvolvimento da economia resultante de:
- [14] **riqueza do país** — abundância de recursos naturais (carvão, petróleo, minérios) e de capitais (provenientes das exportações e do reembolso do dinheiro emprestado à Europa);
- [15] **novos métodos de produção e de organização do trabalho (docs. 4 e 5)** — o taylorismo* (divisão de trabalho em tarefas simples e rápidas), o fordismo (trabalho em cadeia) e a standardização (fabrico de grandes quantidades de objetos idênticos)
- [16] **constituição de gigantescas sociedades e empresas** (de produção e de distribuição) que dominavam os mercados mundiais.
- [17] **Este crescimento económico, tal como o ocorrido em todos os países capitalistas, fez surgir uma sociedade de consumo e de bem-estar.**

Como se pode verificar, o Texto 3 abre com duas perguntas de **Orientação** [4-5], que incidem, respetivamente, sobre o impacto socioeconómico da Primeira Grande Guerra na Europa e as causas para o crescimento económico dos EUA na década de 1920. As perguntas são respondidas em secção textuais próprias [6-10, 11-17], delimitadas por meio de subtítulos [6, 11]. Do ponto de vista genológico, o Texto 3 constitui um *macrogénero*, termo utilizado na LSF para referir a articulação de dois ou mais géneros num mesmo texto.²

A secção centrada na realidade europeia configura uma **explicação consequencial**. A primeira etapa deste género, **Fenómeno**, é concretizada no parágrafo [7]. É, pois, aqui que se identifica a força motriz para o cenário a seguir detalhado. A caracterização das consequências nefastas da Guerra, operadas a vários níveis sociais e económicos, constitui a etapa seguinte, **Explicação: consequências**.

A segunda secção textual, que introduz uma realocação geográfica a fim de caracterizar a realidade norte-americana no mesmo período temporal, constitui uma **explicação fatorial**,³ género que compreende as etapas **Fenómeno** e **Explicação: fatores**. A etapa inicial dá-se nos primeiros dois parágrafos [12-13], que introduzem o conceito-chave de “supremacia americana” [13]. Os parágrafos seguintes [14-17] concretizam a etapa explicativa com três causas [14-16] que contribuíram para a ascensão económica e política dos EUA.

A leitura sob o foco da avaliatividade, mas atenta a qualquer outro aspeto notório, levantou uma aparente abundância de marcadores gradativos (Tabela 4 em apêndice), um recurso habitual da avaliatividade. Observámos que toda a gradação impende sobre o desenvolvimento *económico* e *social* das duas entidades (EUA e Europa) e decidimos examinar este fenómeno. Fizemos o levantamento imediato destas categorias – EUA, Europa, aspeto económico, aspeto social – ao longo de todo o texto (Tabela 1 em apêndice).

Este levantamento revela, entre outras coisas, que o aspeto social está sempre ligado ao económico. Isto é, que o social só é referido quando o económico também o é. Mas o contrário não acontece, isto é, o aspeto económico é referido independentemente da referência ao social, cf. [1, 5, 12-16]. Assim, os aspetos que temos no texto são, na realidade, o *estritamente económico*, e o *socioeconómico*. Normalizámos os dados conforme este facto (Tabela 2 em apêndice).

O levantamento mostra o pendor económico da supremacia americana expresso no texto. Quase exclusivamente económico. Somente um segmento, o parágrafo final [17], refere aspetos sociais do crescimento americano.

A análise estatística das respetivas tabelas de contingência (Tabela 3 em apêndice) suporta esta perceção de que as variáveis Nações e Aspetos estão intimamente correlacionadas do seguinte modo: EUA ↔ aspeto económico; Europa ↔ aspeto social. Os testes de Fisher e de χ^2 , ou de Pearson,⁴ dão as seguintes probabilidades correlativas: levantamento imediato (aspeto económico vs. aspeto social): Fisher = 91%, Pear- χ^2 son = 90%; levantamento consolidado (estritamente económico vs. socioeconómico): Fisher = Pearson = 98%. (Probabilidade 95%, ou valor P = 0,05, é considerado *estatisticamente significativo* no vernáculo.)

Note-se que as probabilidades inferiores do levantamento imediato são compatíveis com o facto anteriormente observado de que, neste levantamento, o social implica o económico, havendo assim uma dependência unilateral entre valores da variável Aspetos que seguramente influenciou a computação estatística. O mesmo facto levou à normalização desta variável no levantamento consolidado, no sentido de se ter uma variável verdadeiramente dicotómica.

4. Gradação

No levantamento das expressões gradativas (Tabela 4 em apêndice), incluímos adjetivos ou advérbios de grau superlativo, e o nome *miséria* como superlativo de pobreza. Excluimos os nomes *abundância* e *riqueza* [14], mais referenciais que gradativos. Os modificadores superlativos levantados aplicam-se sempre ao crescimento económico dos EUA ou à situação europeia, ou respetivos fatores, determinando a polaridade expressa. Sem surpresa, a polaridade é sempre positiva quanto ao crescimento dos EUA e negativa em relação à situação europeia.

Note-se que certas expressões superlativadas requerem absolutamente esta definição do que está a ser avaliado, para se poder determinar a sua polaridade. Por exemplo, sem tal contextualização, a polaridade de [16] seria ambígua, ou indefinida, pois *o domínio do mercado mundial por gigantes-cas empresas* pode ser considerado uma coisa boa ou má, consoante a perspetiva ideológica. Contudo, em rigor, o que está a ser avaliado é a

contribuição (positiva) das gigantescas empresas para a supremacia americana [13]: o ponto [16] é um *fator* (positivo) de [13].

Por outro lado, certos termos, como *espetacular*, *miséria*, *bem-estar*, têm um valor positivo ou negativo intrínseco, lexical, menos ou nada dependente do contexto. O termo *espetacular* é repetido [5, 13]. Indicará, tal escolha, uma tendência pró-capitalista do autor? Outra escolha parece confirmar que sim: no parágrafo final [17], o termo *bem-estar* é dado como uma **consequência** do *capitalismo*. É porventura isto que faz [17] soar tão notoriamente como uma avaliação positiva daquela ideologia. Note-se que [17] está grafado inteiramente em negrito.

Voltando a [16], agora à luz desta aparente tendência avaliativa, é provável que o *domínio do mercado mundial por gigantescas empresas* seja dado não só como uma causa da hegemonia americana, mas também como uma coisa boa em si mesma.

Uma terceira nação: todos os países capitalistas

O último parágrafo [17] introduz subitamente uma nova entidade discursiva: *todos os países capitalistas*. Esta entidade coletiva não é definida no texto. Faltará⁵ aqui um *como sabes*? Ou pretende-se invocar a classe geral, intensional,⁶ dos países capitalistas? Com a mensagem implícita de que o capitalismo é certeza de prosperidade? Dada a conclusão anterior de que o texto apresenta tendência pró-capitalista, este deve ser o caso. Mas tal acarreta uma contradição: muitos países europeus são capitalistas; contudo, o próprio texto anuncia o declínio dos países europeus.

Conclusões da análise do texto 3

I. O texto valoriza o aspeto estritamente económico na descrição da “supremacia” norte-americana no período pós-guerra. Especialmente em contraste com as nações europeias. Ficaram demonstradas as correlações latentes no texto, que podem ser sistematizadas como:

EUA ↔ aspeto estritamente económico

Europa ↔ aspeto socioeconómico

Este resultado confirma o próprio programa do texto, enunciado em [4-5].

II. O texto soa como uma apologia do capitalismo, principalmente no seu parágrafo final [17]. Isto leva-nos a pensar que as escolhas acima descritas foram uma via para este fim, pois somente no aspeto macroeconómico e no exato período narrado (1922–1928) é notável a superioridade dos EUA. No aspeto social, omitido no texto, os EUA neste período têm na realidade uma larga classe pobre, até 60% da população, segundo alguns autores (Bitesize, 2021). Também é omitida a imediatamente próxima Grande Depressão (1929–1938), que aumentará ainda mais a pobreza quer em nível, quer em abrangência da população, e que alguns autores fazem radicar no período anterior devido à especulação, excesso de produção, entre outros fatores (Little, 2021; Smolensky & Plotnik, 1993).

O tratamento formal, linguístico, destes *ausentes* (pobreza nos EUA no período, aproximação da Grande Depressão), bem como as contradições do parágrafo final serão porventura objeto de estudos posteriores.

5. Considerações finais

O trabalho apresentado manifesta algumas das potencialidades da análise linguística dos textos usados no ensino de História, e alguns dos desafios envolvidos na operacionalização deste tipo de análise em contextos de trabalho pedagógico. A partir de uma iniciativa conjunta de reflexão e análise sobre espécimes textuais distintos, os autores procuram, por um lado, evidenciar a preponderância dos conteúdos de natureza avaliativa nos conteúdos veiculados e, por outro, apontar para a relevância de atividades de explicitação e desconstrução linguísticas desses mesmos conteúdos.

Não se formulam neste trabalho propostas completas para ler e analisar textos e isso deve-se a duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, a leitura dos textos é uma prática necessariamente situada e, por conseguinte, cada um dos intervenientes, professores e estudantes, se encontra num lugar, numa perspetiva e com uma voz particular. Em segundo lugar, acreditam os autores nos frutos de uma experiência colaborativa entre linguistas e professores, desejavelmente sob a forma de uma participação efetiva e conjunta em cenários de operacionalização. Assim, não caberá aos linguistas definir,

a priori, os contornos da leitura e delimitar as ferramentas de análise de textos que virão a ser trabalhados em sala de aula em contextos reais.

Enfim, a par da relevância de se analisar com cuidado os pontos de vista e o valor negativo ou positivo que surge associado a entidades, acontecimentos ou ações no ensino-aprendizagem da História, uma segunda constatação decorrente desta análise é a importância relativa das matérias históricas referidas e, principalmente, das omitidas. Designamos esta omissão como o problema dos ausentes. Ao longo do trabalho, emergem, aliás, os possíveis efeitos práticos desta omissão, nomeadamente didáticos e formativos da consciência ideológica dos alunos, e discutiu-se o conceito de escolha. Adicionalmente, dada a motivação didática da investigação, revela-se necessário continuar a problematizar as próprias metodologias e a metalinguagem adotadas na aplicação das categorias de análise aos textos.

Notas

- ¹ Investigação integrada no projeto *Textos, Géneros e Conhecimento – Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino*, desenvolvido no CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, desde 2017. FCT UID: 4887.
- ² Martin (2002, p. 264) chama a atenção para a necessidade de se analisar — e, se pertinente, categorizar — os casos aparentemente atípicos que resultam da combinação de dois ou mais géneros num mesmo texto. Segundo argumenta este autor, deve evitar-se a designação géneros “mistos” ou “híbridos”, dado que (i) confunde sistema e instanciação e (ii) ignora a possibilidade de a combinação genológica ser uma prática culturalmente estabelecida.
- ³ A diferença face à **explicação consequencial** reside nos elementos da relação de causalidade que são objeto de explicação, passando-se de um enfoque nas consequências para as causas.
- ⁴ Estes testes são modelos matemáticos da correlação entre variáveis indicados para quando ambas variáveis dependente e independente são categoriais, como acontece no presente caso. Baseámo-nos na teoria e formulações de Gau (2019) e Zar (1987), e utilizámos as tabelas de valores críticos de MedCalc (2022). Os dois testes (Fisher, Pearson), tendo a mesma finalidade (quantificar a correlação), são ligeiramente diferentes na sua formulação; ambos têm as suas forças e fraquezas; o uso acumulado dos dois aumenta a confiança no resultado.
- ⁵ *Como sabes, ...*: expressão habitual dos manuais escolares para referir conteúdos já abordados noutras unidades. Exemplos desta expressão podem ser encontrados em todos três textos presentemente transcritos e analisados.
- ⁶ Intensão opõe-se a extensão. São duas formas de definir um conjunto: extensionalmente pela enumeração dos elementos do conjunto; intensionalmente por referência às propriedades que fazem com que uma entidade pertença ao conjunto.
- ⁷ Inclui-se, entre parêntesis retos, os códigos dos manuais, utilizados noutras manifestações do *corpus*, e.g. Alves (2022), Caels & Quaresma (2018), para melhor referência.

Corpus⁷

- Barreira, A., Moreira, G., Moreira, J. M., & Rodrigues, T. (2011). *HistGeo 6 – História e Geografia de Portugal – 6.º ano – Manual*. Edições Asa. [M27]
- Barreira, A., Moreira, M., & Rodrigues, T. (2015). *Páginas da História – História – 9.º Ano*. Edições Asa. [M33]

Referências

- Achugar, M., & Schleppegrell, M. (2016). Reflection literacy and the teaching of History. In W. L. Bowcher, & J. Y. Liang (Eds.), *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan* (pp. 357-378). Palgrave Macmillan.
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2018, 4 de julho). *The Portuguese discover, others invade – Evaluating historical events in History textbooks in Portugal*. Comunicação apresentada na 7th Conference on Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines, July 4th – 6th, 2018, Aalborg University, Denmark.
- Alves, M. A. (2021, 28 de fevereiro). *O Império nunca acabou*. Aqui em carne e osso com Mamadou Ba. <https://emcarneosso.com/2021/02/28/mario-amado-alves/>
- Alves, M. A. (2022). Development of a digital corpus of Portuguese didactical texts for language research. Comunicação apresentada em CISTI'2022 – 17th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, 22–25 June, Technical University of Madrid (UPM), Madrid, Spain.
- Caels, F., & Quresma, A. (2018). *Os géneros das Ciências Naturais, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: Explicação sequencial*. CELGA-ILTEC.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Doran, Y. (2020). Seeing values: Axiology and affording attitude in Australia's 'invasion'. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. Doran (Eds.), *Assessing academic discourse* (pp. 151-176). Routledge.
- Gau, J. M. (2019). *Statistics for criminology and criminal justice*. SAGE Publications.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: Uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga* 16(24), 13-47.
- Little, B. (2021, March 26). *Why the roaring twenties left many Americans poorer*. <https://www.history.com/news/roaring-twenties-labor-great-depression>
- Martin, J. R. (2002) From little things big things grow: Ecogenesis in school Geography. In R. Coe, L. Lingard, & T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of Genre: Strategies for stability and change* (pp. 243-271). Hampton Press.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R., & Wodak, R. (Eds.) (2003). *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value*. John Benjamins.
- MedCalc (2022, July 12). *Values of the Chi-squared distribution*. <https://www.medcalc.org/manual/chi-square-table.php>
- Oteiza, T. (2017). Public education in Chile and practices of memory: Social-ideological discourse analysis of interaction in History classes. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(3), 143-173.
- Oteiza, T. (2021). Sistema de compromiso en español escrito: Dialogicidad en el campo del discurso de la Historia. *Boletín de Filología Anejo* 3(2), 799-819.
- Oteiza, T., & Pinto, D. (2011). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Editorial Cuarto Propio.
- Oteiza, T., & Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 29(2), 208-229.
- Porto Editora (s.d.). *Invasão*. Infopédia: Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/invasao>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

- Smolensky, E., & Plotnik, R. (1993). *Inequality and poverty in the United States: 1900 to 1990*. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper n.º 998-93.
<https://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp99893.pdf>
- Vian Jr., O. (2010). O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In O. Vian Jr., A. A. Souza, & F. S. Almeida (Orgs.), *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade* (pp. 19-29). Pedro & João Editores.
- Vian Jr., O., Souza, A. A. de, & Almeida, F. S. (Orgs.) (2010). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. Pedro & João Editores.
- Zar, J. H. (1987). A fast and efficient algorithm for the Fisher exact test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 19 (4).
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03202590.pdf>

Apêndice. Tabelas de análise do texto 3

		ENTIDADE		ASPETO	
		EUA	EUROPA	ECONÓMICO	SOCIAL
1	As transformações económicas do após-guerra				
2	O declínio da supremacia europeia		EUR		
3	Os Estados Unidos, em resultado da 1.ª Grande Guerra, afirmaram a sua supremacia no mundo.	EUA			
4	– Qual era a situação socioeconómica da Europa após o termo da guerra?		EUR	ECO	SOC
5	– Como se explica o espetacular crescimento económico dos EUA na década de 1920?	EUA		ECO	
6	A situação económica e social europeia no após-guerra		EUR	ECO	SOC
7	A Europa, palco das grandes operações militares da 1.ª Grande Guerra, saiu do conflito, como sabes, profundamente devastada e empobrecida. Os anos que se seguiram ao Tratado de Versalhes marcaram tempos difíceis e de graves problemas.		EUR	ECO	(SOC)
8	Em todos os domínios foram notórias as alterações provocadas pelo confronto mundial. Aos enormes gastos com a guerra (doc. 2) juntaram-se as destruições – casas, terrenos agrícolas, fábricas, vias de comunicação. A produção decresceu (doc. 3), o custo de vida subiu (inflação) e a moeda desvalorizou (doc. 1). Então, muitos países contraíram enormes dívidas.		EUR	ECO	(SOC)
9	A nível social verificou-se um forte declínio demográfico devido às baixas provocadas pelo conflito e ao decréscimo da natalidade; por outro lado, ocorreu o envelhecimento da população e a redução da mão de obra.		EUR	(ECO)	SOC

10	As classes trabalhadoras foram particularmente atingidas. As dificuldades <u>econômicas</u> provocaram o desemprego e a miséria. Daí, eclodiram conflitos <u>sociais</u> e greves por melhores salários e regalias sociais, como a proteção na doença, na velhice e no desemprego.		EUR	ECO	SOC
11	O fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos Estados Unidos	EUA	EUR		
12	Em consequência da 1.ª Grande Guerra, a Europa perdeu, em benefício dos Estados Unidos, a hegemonia <u>econômica</u> (doc. 3) e política que tinha no mundo.	EUA	EUR	ECO	
13	A supremacia americana acentuou-se entre 1922 e 1928. Tal ficou a dever-se a um espetacular desenvolvimento da <u>economia</u> resultante de:	EUA		ECO	
14	• <u>riqueza do país</u> – abundância de recursos naturais (carvão, petróleo, minérios) e de capitais (proveniente das exportações e do reembolso do dinheiro emprestado à Europa);	EUA		(ECO)	
15	• <u>novos métodos de produção e de organização do trabalho</u> (docs. 4 e 5) – o taylorismo* (divisão de trabalho em tarefas simples e rápidas), o fordismo (trabalho em cadeia) e a estandardização (fabrico de grandes quantidades de objetos idênticos)	EUA		(ECO)	
16	• <u>constituição de gigantescas sociedades e empresas</u> (de produção e de distribuição) que dominavam os <u>mercados mundiais</u> .	EUA		ECO	
17	<u>Este crescimento econômico, tal como o ocorrido em todos os países capitalistas, fez surgir uma sociedade de consumo e de bem-estar.</u>	EUA		ECO	(SOC)
TOTAL DE REFERÊNCIAS		9	9	14	7

Tabela 1. Levantamento de entidades e aspetos. Referências explícitas sublinhadas com linha contínua. Referências implícitas sublinhadas a tracejado e respetivos itens (eco), (soc) entre parêntesis.

PARÁGRAFO	NAÇÕES		ASPETO	
	EUA	EUROPA	ESTRITAMENTE ECONÓMICO	SOCIO-ECONÓMICO
1	EUA	EUR	ECO	
4		EUR		SOCIO-ECO
5	EUA		ECO	
6		EUR		SOCIO-ECO
7		EUR		SOCIO-ECO
8		EUR		SOCIO-ECO
9		EUR		SOCIO-ECO
10		EUR		SOCIO-ECO
12	EUA	EUR	ECO	
13	EUA		ECO	
14	EUA		ECO	
15	EUA		ECO	
16	EUA		ECO	
17	EUA			SOCIO-ECO
CONTAGEM DE VERIFICAÇÃO	8	8	7	7

Tabela 2. Contagem de entidades. Omitidos os parágrafos sem referência a qualquer entidade.

LEVANTAMENTO IMEDIATO (Tabela 1)	EUA	EUROPA
Quantidade de referências ao aspeto económico	8	7
Quantidade de referências ao aspeto social	1	6
LEVANTAMENTO CONSOLIDADO (Tabela 2)		
Quantidade de referências ao aspeto económico	7	2
Quantidade de referências ao aspeto social	1	6

Tabela 3. Tabelas de contingência: aspeto por entidade.

		EUA	EUROPA	POLARIDADE
5	Como se explica o <u>espetacular</u> crescimento económico dos EUA na década de 1920?	1		+
7	A Europa, palco das grandes operações militares da 1.ª Grande Guerra, saiu do conflito, como sabes, <u>profundamente</u> devastada e empobrecida. Os anos que se seguiram ao Tratado de Versalhes marcaram tempos <u>difíceis</u> e de <u>graves</u> problemas.		3	-
8	Em todos os domínios foram notórias as alterações provocadas pelo confronto mundial. Aos <u>enormes</u> gastos com a guerra (doc. 2) juntaram-se as destruições — casas, terrenos agrícolas, fábricas, vias de comunicação. A produção decresceu (doc. 3), o custo de vida subiu (inflação) e a moeda desvalorizou (doc. 1). Então, muitos países contraíram <u>enormes</u> dívidas.		2	-
9	A nível social verificou-se um forte declínio demográfico devido às baixas provocadas pelo conflito e ao decréscimo da natalidade; por outro lado, ocorreu o envelhecimento da população e a redução da mão de obra.		1	-
10	As classes trabalhadoras foram particularmente atingidas. As dificuldades económicas provocaram o desemprego e a <u>miséria</u> . Daí, eclodiram conflitos sociais e greves por melhores salários e regalias sociais, como a proteção na doença, na velhice e no desemprego.		1	-
13	A supremacia americana acentuou-se entre 1922 e 1928. Tal ficou a dever-se a um <u>espetacular</u> desenvolvimento da economia resultante de:	1		+
16	constituição de gigantescas sociedades e empresas (de produção e de distribuição) que dominavam os mercados mundiais.	1		+
TOTAL		3	7	

Tabela 4. Levantamento de expressões gradativas.
Omitidos os parágrafos sem tais expressões

Da falta de referências ao género nos documentos orientadores do ensino da Língua Portuguesa e nos manuais escolares à ausência de um conhecimento metagenológico nos alunos do Ensino Secundário moçambicano¹

José António Salvador Marques^{a,b},
Paulo Nunes da Silva^{c,d}

a Camões, I.P.

b Universidade Pedagógica de Maputo

c CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

d Departamento de Humanidades, Universidade Aberta

1. Introdução

O conhecimento da obra de Bakhtin no mundo ocidental trouxe um novo entendimento sobre o modo como se realiza a comunicação humana. Se até à década de setenta do século passado a questão dos géneros se circunscrevia essencialmente ao território dos estudos literários, Bakhtin,

Correio eletrónico: jsalvadormarques@camoes.mne.pt, paulo.silva@uab.pt

ao postular que toda a comunicação humana se realiza, sempre, através dos géneros, transforma o género na chave para a compreensão da comunicação humana. Esta perspetiva terá um impacto profundo sobre a didática das línguas, pois ensinar uma língua é ensinar a comunicar nessa língua, é, portanto, ensinar a usar adequadamente os géneros que são utilizados pelos falantes experientes nas suas interações comunicativas.

A obra de Bakhtin promoverá, a partir da sua divulgação, um enorme interesse pelo estudo dos géneros e o desenvolvimento, sob diferentes perspetivas teóricas, de propostas didáticas de ensino de línguas que consideram ser necessária e fundamental a construção, por parte dos alunos, de um conhecimento metagenológico que lhes permita identificar e usar adequadamente os géneros nos diferentes contextos comunicativos. A extensa investigação realizada em torno do género e do seu contributo para o ensino das línguas parece tornar consensual e universal a adoção, por parte dos sistemas de ensino de qualquer latitude ou contexto, de um ensino de línguas que promova pragmaticamente o conhecimento dos géneros por parte dos alunos.

Neste artigo, que desenvolve a comunicação apresentada durante o ENDA 2, procurar-se-á, a partir da análise do Plano Curricular do Ensino Secundário moçambicano, dos Programas de Português das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes e dos respetivos manuais de ensino, (i) verificar a relevância dada ao conceito de género nos documentos normativos que regulam o ensino da língua portuguesa e nos manuais escolares, (ii) identificar as orientações metodológicas relativas à abordagem dos géneros na sala de aulas e (iii) estabelecer uma relação entre os dados obtidos e o conhecimento metagenológico revelado pelos estudantes que concluíram o Ensino Secundário.

A análise dos dados obtidos será teoricamente enquadrada por autores e estudos das áreas da linguística textual e da didática das línguas e permitir-nos-á formular conclusões relativas à relevância que o género assume no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique e apresentar um conjunto de recomendações que, aproveitando o conhecimento sobre o potencial didático dos géneros, possam contribuir para o sucesso do ensino da língua portuguesa nas escolas moçambicanas.

2. Enquadramento teórico

Em 1979, a editora Gallimard publicava a *Esthétique de la création verbale* e dava início ao processo de divulgação, nos países ocidentais, de um conjunto de ensaios de Bakhtin, onde se incluía o texto *Os géneros do discurso*. O interesse suscitado por esta obra é comprovado pela proliferação, nos anos subsequentes, de publicações, em diferentes países e línguas, da obra do estudioso russo² e é indissociável da centralidade que o género assumirá nos estudos linguísticos e na didática das línguas. O desenvolvimento do pensamento de Bakhtin manifestar-se-á no surgimento de diferentes teorizações ou escolas que, apesar das divergências no que se refere aos pressupostos metodológicos, filosóficos e teóricos com que operam, assumem a indissociabilidade entre a dimensão social e a dimensão verbal do género proposta por Bakhtin.

O enquadramento teórico que adotámos neste estudo reúne propostas de diversas teorizações atualmente disponíveis. Entre os contributos mais relevantes, registamos o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), a Análise do Discurso (Maingueneau, 2014) e a Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008; Adam & Heidmann, 2006).

O Interacionismo Sociodiscursivo e a Análise do Discurso adotam uma metodologia de estudo dos textos e dos géneros que toma como ponto de partida a análise das propriedades situacionais ou externas dos eventos comunicativos em que os géneros são usados - a **área de atividade socioprofissional** em que os textos circulam (associada à formação sociodiscursiva para cujos membros os géneros estão disponíveis), os **papéis socioprofissionais** de que os interlocutores estão investidos e os **objetivos** que pretendem atingir com a produção de textos dos géneros em causa – relacionando-a, de seguida, com as propriedades textuais ou internas dos produtos verbais. Estamos, pois, perante uma abordagem dos géneros descendente ou que se desloca das propriedades situacionais para as propriedades textuais dos eventos comunicativos.

A abordagem proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo e pela Análise do Discurso coincide, em inúmeros aspetos, com o conceito de género adotado pela Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos que, assumindo as propostas iniciais de Bakhtin (1986), concebe os **géneros** como classes textuais que se identificam e distinguem com base em **critérios múltiplos e heterogéneos**. Esta perspetiva teórica remete-nos para o facto de cada género se caracterizar em função de mais do que uma pro-

priedade, pois as propriedades relevantes para identificar um dado género (por exemplo, o objetivo visado e o estilo adotado) não são necessariamente aquelas que são convocadas para caracterizar um outro género (por exemplo, a estruturação textual e os conteúdos que nele tipicamente ocorrem). A diversidade de propriedades de que participa o género relaciona-se com a natureza heterogénea das mesmas, uma vez que dizem respeito a dimensões distintas, quer situacionais (como atrás se indicou: área de atividade socioprofissional, papéis sociais dos interlocutores e objetivos que se pretendem atingir), quer textuais (com destaque para a tríade indicada por Bakhtin (1986, p. 60): temas selecionados, estrutura composicional e estilo adotado).

Compreender a multiplicidade e a heterogeneidade das propriedades e dimensões que constituem os géneros equivale a compreender o modo como se realiza a comunicação humana. Em termos didáticos, o género revela-se como um instrumento fundamental para o ensino e a aprendizagem de uma língua, na medida em que aprender a reconhecer e a utilizar as diferentes propriedades dos géneros corresponde a aprender a comunicar eficazmente.

3. Enquadramento metodológico

Os dados que suportam esta pesquisa foram, em primeiro lugar, obtidos a partir de uma pesquisa simultaneamente documental e bibliográfica que toma como objeto de estudo as referências ao género no Plano Curricular do Ensino Secundário moçambicano, nos Programas de Português das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes e nos respetivos manuais de ensino (Maciel & Comé, 2018; Minzo & Guimino Junior, 2017; Pereira, 2017)³ e, posteriormente, a partir das informações obtidas através da aplicação de um questionário a quarenta estudantes do 1.^o ano do Curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade Pedagógica de Maputo. A partir dos dados obtidos, procurou-se (i) verificar a relevância que é dada ao conceito de género nos documentos normativos que regulam o ensino da língua portuguesa em Moçambique e nos manuais escolares, (ii) identificar as orientações metodológicas relativas à abordagem dos géneros na sala de aulas e (iii) estabelecer uma relação entre os dados obtidos e o conhecimento metagenológico revelado pelos estudantes do primeiro ano.

4. O gênero nos Programas de Português do Ensino Secundário

Embora o nosso estudo se centrasse essencialmente nos programas e nos manuais de ensino do 1.º ciclo do Ensino Secundário (8.ª, 9.ª e 10.ª classes)⁴, estendemos a nossa análise aos programas da 11.ª e 12.ª classes. O quadro que se apresenta de seguida regista a ocorrência do termo gênero (textual/discursivo) no texto dos programas da disciplina de Português das cinco classes do Ensino Secundário moçambicano.

OCORRÊNCIA DO TERMO “GÊNERO” (TEXTUAL/DISCURSIVO) NOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO

CLASSE DE ENSINO	PÁG.	CITAÇÃO
8.ª, 9.ª e 10.ª	0	Sem qualquer ocorrência
11.ª	66	Reconhecer a canção como gênero da Oratura em Moçambique
12.ª	19	3.Textos Jornalísticos 3.1. Texto específico: 3.1.1.Artigo de fundo/editorial Partes: <ul style="list-style-type: none"> • Justificativa do tema, • Apresentação da tese • Desenvolvimento • Síntese • Tipo de linguagem • Gênero: opinativo
	34	3.Textos Jornalísticos 3.1. Texto específico: 3.1.1.Artigo de fundo/editorial Partes: <ul style="list-style-type: none"> • Justificativa do tema, • Apresentação da tese • Desenvolvimento • Síntese • Tipo de linguagem • Gênero: opinativo
	47	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza a mancha gráfica e a estrutura do artigo de opinião. • Interpreta artigos de opinião. • Identifica o tipo de linguagem usada em artigos de opinião. • Caracteriza o texto de opinião como um texto de gênero argumentativo;

Quadro 1 - Ocorrência do termo “gênero” (textual/discursivo)
nos programas de Português do Ensino Secundário

A observação deste quadro revela-nos a completa ausência de referências ao gênero nos programas de Português das três primeiras classes do Ensino Secundário, a existência de apenas uma ocorrência na 11.ª classe e

três referências, questionáveis sob o ponto de vista terminológico (“género argumentativo”, “Género: opinativo”)⁵, na 12.^a classe. Estamos, assim, perante apenas quatro ocorrências do termo “género” nos programas de ensino das cinco classes. Embora não constem na tabela os dados relativos ao levantamento da ocorrência do termo género no Plano Curricular do Ensino Secundário, parece-nos pertinente informar que também neste documento não é feita qualquer referência ao género, o que vem confirmar a irrelevância que os documentos orientadores do ensino da língua portuguesa analisados atribuem a este conceito.

5. O género nos manuais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário

A aprovação de um manual escolar pelas autoridades educativas competentes implica, antes de mais, que o programa de ensino se reflita, quanto aos seus objetivos, conteúdos, estratégias e valores, no texto do manual. A liberdade criativa dos autores dos livros escolares está, portanto, sujeita a restrições gerais impostas pelos programas disciplinares e outros documentos orientadores do processo de ensino que não impedem, no entanto, que o manual aprofunde, enriqueça e esclareça as propostas metodológicas e os conteúdos de ensino apresentados nos programas. Interessou-nos, por isso, perceber, a partir das ocorrências do termo “género” nos manuais de ensino de Português das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes, qual o contacto dos alunos com este conceito. O quadro seguinte regista essas ocorrências.

OCORRÊNCIA DO TERMO “GÉNERO” (TEXTUAL/DISCURSIVO) NOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO

MANUAL	PÁG.	CITAÇÃO
Manual da 8. ^a Classe	41	Podemos chamar jornalísticos os textos que têm como veículo ou meio de transmissão os jornais, as revistas, a televisão, a rádio, a internet... Estes incluem uma gama muito diversa de géneros : a reportagem, a entrevista, o artigo de opinião, o fait-divers, o editorial, resenhas de espectáculos (cartaz), crónicas, notícias.
	80	(Citação adaptada de R. Barthes) “As narrativas do mundo são inumeráveis. Elas constituem uma variedade prodigiosa de géneros , distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda a matéria servisse ao homem para lhe contar as suas narrativas; ...”

	198	O texto que acabaste de ler pertence ao gênero dramático .
Manual da 9. ^a Classe	206	Gênero dramático - conforme a própria palavra indica, dramático vem de um verbo grego que significa agir, actuar e, por isso, estamos perante um gênero literário em que a acção não é narrada, mas apresentada directamente em cena pelas personagens. Assim, pertencem ao gênero dramático as peças que reproduzem directamente em cena a acção de vida do ser humano, inserida em tempos recuados ou contemporâneos, mas sempre considerada como presente.
Manual da 9. ^a Classe		(sem qualquer ocorrência)

Quadro 2 - Ocorrência do termo “gênero” (textual/discursivo) nos manuais de Português das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes

Tal como acontece no texto dos programas de Português, as referências ao conceito de género são, também, muitíssimo limitadas ou inexistentes (10.^a classe) nos manuais escolares desta disciplina seleccionados pelo Ministério da Educação.

No manual da 8.^a classe, encontramos duas referências ao género – uma para indicar os diferentes géneros jornalísticos e outra, inserida numa citação de R. Barthes, para se referir à diversidade de géneros existentes no universo da narrativa.

No manual da 9.^a classe, o termo “gênero” ocorre apenas quatro vezes. Encontramos três referências ao “gênero dramático” e uma ao “gênero literário”. Estas ocorrências levantam um conjunto de questões de natureza científica e didática: existe um “gênero dramático” ou um modo dramático? Não teria sido preferível que no manual constasse “modo dramático”, e a tragédia e a comédia, por exemplo, fossem apresentadas como géneros literários do modo dramático, ficando, deste modo, claro para os destinatários do manual de Português da 9.^a classe que modos literários (lírica, narrativa e drama) e géneros – literários ou não – são classificações textuais distintas, ainda que possam articular-se entre si (cf. Silva, 2019, pp. 236-239)? Por outro lado, se é introduzido o conceito de género literário e este conceito se constitui por oposição aos géneros não literários, por que é que esta oposição não é desenvolvida?

No manual da 10.^a classe, mesmo sendo uma classe de final de ciclo, não há qualquer ocorrência do termo “gênero”. Este dado é significativo para se compreender como a pedagogia do género se encontra ausente das práticas de ensino da língua portuguesa em Moçambique.

6. Que conhecimentos sobre os géneros nos revelam os alunos moçambicanos no final do Ensino Secundário

Os resultados obtidos na análise dos programas e dos manuais de Português levaram-nos a tentar perceber o nível de conhecimentos sobre os géneros detido pelos estudantes que concluem o Ensino Secundário, partindo da sua capacidade para identificar géneros com os quais contactam no seu quotidiano escolar/académico e social. Os dados foram recolhidos a partir das respostas de 40 estudantes que tinham concluído a 12.^a classe e tinham, há aproximadamente um mês, ingressado no Ensino Superior. A estes estudantes, após ter sido feita referência ao conceito de género e se ter esclarecido a finalidade do estudo, foi pedido que identificassem, por escrito e de forma anónima, géneros que conhecessem. O quadro que se segue regista as respostas obtidas.

RESPOSTAS OBTIDAS E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS

RESPOSTAS	N.º DE OCORR.	RESPOSTAS	N.º DE OCORR.
[textos/géneros?] Narrativos	28	[textos/géneros?] Explicativos	2
[textos/géneros?] Normativos	19	Prosas	2
[textos/géneros?] Expositivos-explicativos	18	[textos/géneros?] “Poéticos” Literários	1
[textos/géneros?] Poéticos	18	[textos/géneros?] Científicos	1
[textos/géneros?] Jornalísticos	13	[textos/géneros?] Comerciais	1
[textos/géneros?] Dramáticos	13	[textos/géneros?] Descritivos	1
[textos/géneros?] Líricos	11	[textos/géneros?] Publicitários	1
[textos/géneros?] Literários	10	Artigo de fundo	1
[textos/géneros?] Administrativos	9	Aviso	1
[textos/géneros?] Expositivos/argumentativos	6	Comédia	1
Textos expositivos-argumentativos	6	Diário	1
[textos/géneros?] Didáticos	6	Epopéia	1
[textos/géneros?] Argumentativos	5	Lenda	1
[textos/géneros?] didáctico-científicos	5	Notícia	1
Carta	4	Novela	1
Fábula	4	Ode	1
[textos/géneros?] Expositivos	4	Pesquisa	1
[textos/géneros?] Dissertativos	3	Postal	1
Conto	3	Procuração	1
		Relatório	1

[textos/gêneros?] argumentativos-explicativos	2	Retrato	1
Acta	2	Soneto	1
Crónica	2	Texto de opinião	1
Memorando	2	Textos informativos	1
Receita	2	Textos multiusos	1
Romance	2	Tragédia	1

Quadro 3 - Respostas de estudantes do Ensino Superior sobre classes genológicas

Os dados apresentados no quadro revelam, antes de mais, uma enorme dispersão das respostas. Este facto, por si só, podia não motivar qualquer estranheza, uma vez que a comunicação humana se realiza através de uma multiplicidade de géneros. A estranheza é, sim, causada pela dificuldade que a maioria dos estudantes demonstra ao nível da identificação dos géneros. Embora este quadro não nos permita observar os géneros que, individualmente, foram indicados por cada estudante, as suas respostas forneceram-nos também informações muito importantes sobre as dificuldades sentidas pelos alunos em nomear géneros do seu quotidiano escolar e comunitário. Alguns estudantes apresentam, na lista de géneros que produziram, incongruências como: “lírico, romance, didático-científico, literário” (Inf. 10); “lírica, drama, comédia, tragédia, notícia...” (Inf. 14); “poético, narrativo, dissertativo, jornalístico, expositivo-explicativo, expositivo-argumentativo, conto, fábula” (Inf. 17); “narrativos, expositivos explicativos, poemas (literários) expositivos argumentativos, prosas, comerciais, publicitários” (Inf. 32). Estes exemplos e a análise do quadro revelam:

- o desconhecimento dos critérios de classificação textual, o que leva os estudantes a considerar como géneros categorias que são tipos de texto (narrativo, expositivo...), tipos de discurso (textos administrativos, literários, didáticos, publicitários...) e géneros propriamente ditos (conto, romance, ata, fábula, crónica...);
- a associação frequente do conceito de género ao conceito de texto, esquecendo que se trata de dois conceitos com estatuto ontológico distinto: os textos são objetos empíricos; os géneros são conceitos (cf. Silva, 2021, p. 8);
- uma maior facilidade na identificação de géneros literários relativamente a outros géneros do seu quotidiano escolar e social.

7. Conclusões

Os dados coletados neste estudo tornam evidente o alheamento do sistema de ensino moçambicano relativamente às abordagens didáticas que, desde a década de oitenta do século passado, têm vindo a evidenciar a centralidade do género na aprendizagem de uma língua (cf. Bazerman, 2009; Bronckart, 1996; Christie & Martin, 2000; Martin, 2009; Martin & Rose, 2008; Paltridge, 2014; Schneuwly & Dolz, 1999; Swales, 1990, 2004).

Os géneros estão ausentes nos programas de ensino de Português e nos manuais desta disciplina. Para além de serem muitíssimo escassas – e por vezes questionáveis – as referências ao género, a análise dos manuais mostra, ainda, que não são propostas atividades que explorem e relacionem as dimensões sociais, contextuais, pragmáticas e léxico-gramaticais dos textos de diferentes géneros que foram selecionados pelos autores. Os géneros não são referidos, não são explicitamente ensinados nem implicitamente trabalhados.

Este alheamento do sistema de ensino moçambicano relativamente a práticas didáticas orientadas por uma pedagogia dos géneros tem como consequência um desconhecimento metagenológico crítico por parte dos estudantes que terminam o Ensino Secundário. O facto de toda a nossa interação comunicativa se realizar através dos géneros não significa que tenhamos uma consciência inata da existência dos géneros e do seu funcionamento. O conhecimento dos géneros implica necessariamente que, de uma forma explícita ou implícita, sejam estudados e trabalhados na sala de aula. O afastamento do género do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua conduz, inevitavelmente, a um ensino prescritivo de normas léxico-gramaticais e de construção textual e terá “como consequências didáticas imediatas a incompreensão:

- do propósito comunicativo do texto;
- das condições de produção, circulação e receção do texto;
- da temática do texto;
- da estrutura composicional;
- do estilo adotado.” (Marques & Silva, 2021, p. 298).

8. Recomendações

Num país multicultural e plurilingue como Moçambique, a língua portuguesa, pelo seu estatuto de língua oficial e de língua de ensino em

todo o território nacional, surge como uma oportunidade para os vinte e oito milhões de moçambicanos (INE, 2019) poderem comunicar entre si. Esta língua é, por isso, política e socialmente reconhecida como um dos mais importantes fatores de unidade nacional. Apesar de ser a língua materna de apenas 16,6% da população moçambicana (*idem*, p. 82), ela permite que 47,4% dos moçambicanos possam comunicar entre si (*idem*, p. 94). O sucesso da aprendizagem da língua portuguesa tem, por este facto, uma importância que não pode ser descurada pelas autoridades educativas e por todos os agentes e instituições envolvidos no seu ensino.

Tendo os estudos desenvolvidos ao longo das últimas décadas nas áreas da Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas e da Didática demonstrado, ainda que sob diferentes enfoques teóricos, a importância que o trabalho com os géneros e o seu conhecimento assume no sucesso da aprendizagem de uma língua e tendo o estudo que realizámos evidenciado que a influência de modelos didáticos orientados pela pedagogia do género ainda não se faz sentir no ensino da língua portuguesa em Moçambique, o que se traduz num preocupante desconhecimento metagenológico por parte dos alunos que terminam o Ensino Secundário, importa, em nosso entender:

- consciencializar os diferentes agentes educativos para a necessidade de uma mudança de paradigma que assuma o género como um instrumento didático fundamental para o ensino de uma língua, nomeadamente da língua portuguesa;
- promover, a partir da universidade, uma formação científica e didática dos futuros professores de Português que os habilite a empreender uma prática de ensino da língua portuguesa baseada na pedagogia dos géneros;
- rever os documentos orientadores do ensino da língua portuguesa, particularmente os programas disciplinares;
- acompanhar a revisão dos programas de Português com a atualização dos materiais didáticos, nomeadamente os manuais de ensino.

É fundamental que as mudanças nos programas e as atualizações dos manuais de ensino e outros materiais didáticos sejam acompanhadas por ações de formação dos professores. A universidade moçambicana desempenha, neste processo, um papel fundamental. Os estudos sobre os géneros e sobre a didática dos géneros começam a ganhar o interesse de diversos académicos moçambicanos e as pesquisas que estão a ser levadas a cabo

nesta área são fundamentais para promover uma mudança de paradigma didático e a formação dos professores do Ensino Secundário. A reestruturação dos ciclos e níveis de ensino que começará a ser implementada neste ano letivo de 2022 e, pensamos nós, a consequente revisão dos programas disciplinares parecem-nos ser uma oportunidade para uma mudança de paradigma que assuma, finalmente, um modelo pedagógico de ensino da língua portuguesa baseado no género. O futuro dir-nos-á se esta oportunidade foi aproveitada.

Notas

- ¹ Este trabalho foi parcialmente realizado no âmbito do projeto UID/04887/2020, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.
- ² Destacamos a publicação, em língua inglesa, de *Speech genres & other late essays* (Bakhtin, 1986). Os países de língua portuguesa teriam de aguardar até 1992, ano em que a editora Martins Fontes traz a lume a *Estética da criação verbal*, para ter contacto, em português, com *Os géneros do discurso*. O texto publicado pela Martins Fontes presente nas 1.^a e 2.^a edições da *Estética da criação verbal* é, ainda, uma tradução da edição em língua francesa publicada pela Gallimard. Só a partir da 3.^a edição, os leitores lusófonos terão acesso a uma tradução feita diretamente a partir da língua russa por Paulo Bezerra, estudioso da obra de Bakhtin a quem se deve a publicação, em 2016, de *Os géneros do discurso* (Bakhtin, 2016) como texto autónomo.
- ³ Moçambique tem uma política de manual único, ou seja, o Ministério da Educação seleciona para cada disciplina de uma classe apenas um manual que será utilizado, obrigatoriamente, em todas as escolas dos sistemas de ensino público e privado. O nosso estudo apenas considerou o manual de Português selecionado para cada uma das classes (8.^a, 9.^a e 10.^a).
- ⁴ Antes de refletir sobre a ocorrência do termo género é importante esclarecer que os “anos de ensino” se designam, em Moçambique, por “classes de ensino” e que o Ensino Secundário se divide em dois ciclos. O primeiro ciclo era composto pelas 8.^a, 9.^a e 10.^a classes e o 2.^o ciclo pela 11.^a e 12.^a classes. Está em curso uma reforma do Ensino Secundário em que o 1.^o ciclo será constituído pelas 7.^a, 8.^a e 9.^a classes e o 2.^o ciclo pelas restantes três classes.
- ⁵ “Argumentativo” é uma designação geralmente associada a tipos de texto e não a géneros. É, de igual modo, questionável a designação “género opinativo”.

Referências

- Adam, J.-M. (2008). *A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos* (L. Passeggi, & J. G. da S. Neto (trads.)). Cortez Editora.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2006). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne: Revue de Langue et de Littérature Françaises*, 79(3), 21–34.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2010). Os géneros do discurso. *Estética da criação verbal* (5.^a ed., pp. 261–306). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2016). *Os géneros do discurso* (P. Bezerra (trad.)). Editora 34.
- Bazerman, Ch. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279–294). The WAC Clearinghouse.

- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 1–20. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.) (2000). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- INE (2019). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação - 2017: resultados definitivos - Moçambique*. Instituto Nacional de Estatística.
- Maciel, C. A., & Comé, A. P. (2018). *Língua Portuguesa - 10.ª classe*. Plural Editores.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et Analyse du Discours: une introduction*. Armand Colin.
- Marques, J. A. S., & Silva, P. N. (2021). Os textos e a sua classificação nos programas de Português do 1.º ciclo do ESG moçambicano: algumas questões pedagógicas. In P. Serra, A. C. Monteiro, C. Siopa, & J. A. Marques (Eds.), *Língua portuguesa, literatura e formação de leitores* (pp. 277–301). Textiverso.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10–21.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mínzo, A. B., & Guimino Junior, E. L. (2017). *P9 - Português 9.ª Classe* (2.ª ed.). Texto Editores.
- Paltridge, B. (2014). Genre and second-language academic writing. *Language Teaching*, 47(3), 303–318.
- Pereira, E. C.-W. (2017). *P8 - Português 8.ª Classe* (2.ª ed.). Texto Editores.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 05–16.
- Silva, P. N. (2019). Tipos de discurso e gêneros: para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. V. Rodrigues (Eds.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 225–240). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17954.pdf>
- Silva, P. N. (2021). O conceito de género em diversos enquadramentos teóricos. In M. C. Caetano (Ed.), *Cadernos WGT: Voltar a falar em Gramática & Texto* (pp. 7–24). NOVA FCSH. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11896>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

PARTE II

O DISCURSO ACADÊMICO
NO ENSINO SUPERIOR

Do esclarecimento da dúvida à escrita académica¹

Paula Cristina Ferreira^{a,c}, Noémia Jorge^{b,c}

a CI&DEI, Politécnico de Leiria

b CLUNL, NOVA-FCSH

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

1. Introdução

Pretendemos, neste artigo, apresentar um projeto de escrita académica realizado na ESECS-Instituto Politécnico de Leiria, no ano académico de 2020/2021. Concebido numa lógica de investigação-ação, o trabalho foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Oficina de Escrita Académica e Profissional (Licenciatura em Serviço Social) e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (Licenciatura em Educação Básica) e, em termos de produto, consistiu na criação de um projeto de comunicação autêntico: um *e-book* intitulado *Duvidário: 100 dúvidas da Língua Portuguesa*. O *e-book* em causa é constituído por cem textos de carácter expositivo curtos em que os alunos/autores formulam e dão resposta a uma dúvida na área da língua portuguesa, recorrendo a instrumentos de normalização apropriados e utilizando linguagem formal/académica, mas perfeitável a um público leitor não especializado.

Com este projeto pretendeu-se, por um lado, conceber e testar um percurso didático que visasse a aquisição e desenvolvimento de competências de escrita académica por parte de alunos de 1.º ano de licenciatura e, por outro lado, contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que promovam o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem do discurso académico,

Correio eletrónico: paula.ferreira@ipleiria.pt, noemia.jorge@ipleiria.pt

por um lado, e sobre a especificidade do discurso académico em Portugal, em contexto de Ensino Superior, por outro lado. No âmbito da investigação-ação, visou-se ainda a aquisição e o desenvolvimento de competências a nível da comunicação académica em língua portuguesa: a promoção do conhecimento sobre o funcionamento e o uso da língua portuguesa; o desenvolvimento da metalinguagem e das competências comunicativas em contexto académico; o incremento das competências de pesquisa e tratamento de informação, em função de instrumentos de normalização do português adequados.

2. Enquadramento teórico

Em termos teórico-concetuais, o trabalho foi enquadrado pela perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 1997). Nesse sentido, o projeto baseou-se numa abordagem logocêntrica, assumindo-se como centrais as noções de *texto* (unidade comunicativa global² – perspetivada em função de dois níveis, o do próprio *e-book* e o de cada um dos textos nele integrados), de *género de texto* (modelo adotado e adaptado pelos textos empíricos) e de *género escolar* (género elaborado e sustentado pela própria instituição escolar, como instrumento de desenvolvimento de saberes ou de capacidades – cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

A especificidade do discurso académico tem sido abordada, em contexto nacional, por diversos autores e à luz de perspetivas teóricas distintas. Pinto (2016), por exemplo, foca a importância da intertextualidade deste tipo de práticas comunicativas, analisando a forma como essa intertextualidade se pode manifestar nos textos. A autora considera que o discurso académico requer não só prática e reformulação constante do ato de escrever, mas também a intertextualidade, e, convocando Starfield (2002), defende que a criação de um discurso do sujeito-escrevente convoca a aceitabilidade da reformulação textual frequente e “resulta do cruzamento das vozes que a constituem” (Pinto, 2017, p. 4360).

Pinto (2017, p. 4369) refere, metaforicamente, que o discurso académico não deve ser uma “manta de retalhos”, mas um “tapete de Arraiolos”, o que remete de facto para o cariz reflexivo e congregador que a escrita tem. Numa perspetiva semelhante, Coutinho (2013), partindo da indissociabilidade entre linguagem e pensamento consciente (na esteira de Vygotsky) apresenta a escrita (em geral) como (re)formulação, considerando-a veículo de construção (e não de mera reprodução) de conhecimento:

Se por um lado se pode enfatizar que a formulação é sempre reformulação (correção, ajuste, revisão), é preciso também reconhecer que esse processo não invalida o trabalho específico de formulação: trabalho de olhar o mundo, de o recortar e de o dizer, com o esforço de algo que se faz pela primeira vez; trabalho de ouvir/ler os textos dos outros, de os recortar e de sobre eles dizer algo *que não estava antes dito*. (p. 28)

Sintetizam-se, na Tabela 1, algumas das características típicas do discurso académico – ao nível dos procedimentos e da expressão –, tendo em conta os contributos do Conselho da Europa (2015) e de Pinto (2017):

CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO DISCURSO ACADÉMICO

Conseil de L'Europe (2015)	Pinto (2017)
<ul style="list-style-type: none"> • Texto denso e mensagem complexa • Uso frequente de <ul style="list-style-type: none"> - frases complexas e longas - termos abstratos - nominalizações - palavras complexas - expressões figuradas particulares • Formulação <ul style="list-style-type: none"> - impessoal - clara, objetiva, concisa - de argumentos a partir de dados 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento crítico dos textos consultados (transformação de conhecimento e não reprodução) • Pesquisa de vários autores especialistas no assunto • Compreensão de ideias e teorias consultadas • Gestão adequada das fontes de informação (evitando o plágio) • Verificação se todas as referências bibliográficas se encontram no corpo do texto e vice-versa • Formulação concisa, clara e lógica • Construção de um discurso próprio (distante do <i>patchwriting</i> e com recurso à intertextualidade)

Tabela 1 – Características típicas do discurso académico [com base em Conselho da Europa (2015) e Pinto (2017)]

3. Metodologia de investigação

Como já foi referido, para o estudo adotou-se a metodologia da investigação-ação. Face à ausência de competências de escrita académica que tende a caracterizar os estudantes que se encontram no início do Ensino Superior (nomeadamente, no 1.º ano de licenciatura), adotando a proposta de Esteves (1990), seguiu-se a *investigação para a ação*, isto é, a investigação “desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (p. 266). Como já foi referido na secção introdutória deste trabalho, pre-

tendeu-se refletir sobre as práticas pedagógicas focadas no processo de ensino-aprendizagem do discurso académico (escrito), por forma a contribuir quer para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas docentes, quer para o desenvolvimento de capacidades de escrita académica dos próprios estudantes, por parte dos estudantes.

O estudo que a seguir se apresenta inclui o relato do percurso didático implementado e a análise qualitativa-interpretativa de um dos textos produzidos pelos estudantes, no decurso do projeto, considerando a importância da (re)formulação do texto e a recursividade do processo de escrita (versão inicial – versão intermédia – versão final).

3.1. *Participantes e contexto de estudo*

O estudo em causa surgiu em contexto de sala de aula no ano letivo de 2020-2021, ao longo do 1.º semestre do 1.º ano, com os seguintes cursos de licenciatura, unidades curriculares e número de participantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria:

CURSO	UNIDADE CURRICULAR	N.º DE PARTICIPANTES	
		ESTUDANTES	DOCENTES
Educação Básica	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	62	1
Serviço Social (regime diurno)	Oficina de Escrita Académica e Profissional	58	1
Serviço Social (regime pós-laboral)	Oficina de Escrita Académica e Profissional	27	

Tabela 2: Apresentação dos participantes

3.2. *Procedimentos de investigação*

Em termos metodológicos, o projeto privilegiou a escrita colaborativa (ao nível da planificação, textualização e revisão) e foi gerido de acordo com os princípios inerentes aos dispositivos de ensino da escrita concebidos no seio do ISD.

Adotou-se, assim, o *percurso didático* (Jorge, 2019), devido à sua flexibilidade/maleabilidade (que contrasta com o carácter fixo *da sequência didática*)³ e ao facto de articular de forma explícita produção e compreensão, por um lado, e gramática e texto, por outro. De facto, este é um procedimento didático

estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto. (Jorge, 2019, p. 61)

Selecionou-se este procedimento seguindo-se a perspetiva de Bronckart (2010), que, à semelhança de outros autores, defende a autonomia da didática em relação às teorias e apela à necessidade de se “escolher elementos teóricos que pareçam ser úteis e adaptá-los no quadro dos programas e dos métodos de ensino (princípio da transposição didática)” (p. 171).

Com este procedimento visou-se a articulação entre dois tipos de processos: expressão e estruturação. Citando Bronckart (2010), privilegiaram-se “atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas [...] escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão” (p. 173).

3.2.1. *Percurso didático: visão global*

Dá-se conta, na Figura 1, de forma esquemática, das etapas do percurso didático desenvolvidas pelos estudantes:



Figura 1: Etapas do Projeto

3.2.2. Apresentação do projeto e observação de textos/regularidades

Num primeiro momento, o percurso a desenvolver (com o título provisório *Duvidário*) foi apresentado aos estudantes como um projeto de comunicação autêntico (com um destinatário específico, distinto do professor-avaliador), que visava o desenvolvimento de capacidades de escrita académica em língua portuguesa. Os estudantes foram convidados a, colaborativamente (em pares ou em tríades), produzirem textos curtos (com uma página), em que apresentassem uma resposta clara, objetiva e rigorosa a uma dúvida da língua portuguesa. Tratar-se-ia de uma atividade estruturada em tarefas, faseada, que envolveria a articulação de capacidades linguístico-textuais (produção escrita de texto académico, assente em informação rigorosa e concisa), de pesquisa/seleção/tratamento de informação e, ainda, de relacionamento interpessoal (espírito colaborativo entre os intervenientes – entre estudantes e entre estudantes/docente).

Foram ainda negociadas as características específicas dos textos a produzir, em termos estruturais, lexicais, enunciativos e de formatação gráfica. A negociação de características foi acompanhada pela observação e análise de textos produzidos em contexto semelhante e com características similares, por outros estudantes⁴.

CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS	<p>Blocos textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título objetivo • Texto-resposta de intencionalidade expositiva • Exemplos ilustrativos • Três referências bibliográficas (no mínimo), de acordo com o estilo APA 	<ul style="list-style-type: none"> • Título, informativo e apelativo, de preferência sob a forma interrogativa • Exemplos claros, de preferência da autoria dos estudantes
CARACTERÍSTICAS LEXICAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a termos técnicos, em consonância com os termos utilizados nos instrumentos de normalização linguística utilizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando necessário, explicitação do significado dos termos técnicos utilizados
CARACTERÍSTICAS ENUNCIATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • 3.ª pessoa gramatical, sem implicação enunciativa do produtor textual • Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico/não deítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de citações diretas, no corpo do texto
CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Uniformização de fontes, tamanhos de letra, entrelinhamento, formas de destaque ... 	
REGISTO ACADÉMICO		REGISTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Tabela 3: Características dos textos a produzir

Dado que o *Duvidário* foi assumido como um projeto de comunicação autêntico – produzido em contexto acadêmico por autores (quase) especialistas, mas destinado a leitores não especializados – a negociação de características foi norteada pela necessidade de articular dois registos distintos, mas contíguos: o registo acadêmico e o registo da divulgação científica.

Não equivalendo os textos a produzir a um género de texto já existente ou reconhecido como tal, é possível, no entanto, encarar o formato textual idealizado (com as suas características estruturais, lexicais, enunciativas e mesmo gráficas) como um *género escolar* (na aceção de Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), por ter tido a particularidade de ser um instrumento de desenvolvimento de saberes ou de capacidades que não se circunscreveria ao contexto escolar em que é produzido, mas que, pelo seu intuito de divulgação científica, ficaria disponível para ser utilizado como formato comunicativo noutras práticas sociais de referência.

Nesse sentido, a negociação de características culminou na construção colaborativa de um *modelo didático de género* escolhido como objeto de ensino, já que nele se reuniram e selecionaram “os conhecimentos teóricos disponíveis”⁵ sobre o formato comunicativo em causa, adaptando-os “às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores)” (Bronckart, 2010, p. 172).

3.2.3. *Produção textual e feedback*

Num segundo momento do percurso didático, organizados em pares/tríades, os estudantes selecionaram a dúvida a incluir no *e-book* e comunicaram a sua decisão à respetiva docente.

Recebido o *feedback* e orientados em termos de eventual bibliografia a consultar, os estudantes planificaram a estrutura da resposta a redigir, pesquisaram informação em fontes académicas (instrumentos de normalização linguística: gramáticas, dicionários, *websites*...) e apresentaram às docentes a primeira textualização da sua resposta.

A esse momento, seguiu-se o *feedback* das docentes de versões intermédias com vista ao aperfeiçoamento do discurso académico dos textos dos estudantes. Embora não se tenha descurado o *feedback* direto (cuja intervenção do professor se baseou em adições, supressões e reformulações do texto original), optou-se, sobretudo, pelo *feedback* indireto, na medida em que se assinalou a presença de aspetos a aperfeiçoar, ao nível quer do

conteúdo, quer da escrita académica, e fornecendo-se informações que permitissem o aperfeiçoamento por parte dos alunos)⁶. O *feedback* prendeu-se sobretudo com as seguintes dificuldades:

- abordagem da temática selecionada de forma clara, assertiva e suficientemente aprofundada;
- adoção de um discurso próprio/pessoal/genuíno e que reunisse as informações dos diferentes textos consultados (tendência para o *patchwriting*);
- criação de exemplos distantes do contexto que se vivia (ou seja, da pandemia por SARS-COV-2) e com um certo grau de formalidade;
- elaboração das referências bibliográficas, cumprindo os requisitos das normas APA;
- manutenção do registo académico ao longo de todo o texto (tendência para o registo informal/coloquial).

Seguindo-se a proposta de Pinto (2017), na primeira versão dos trabalhos, as fragilidades dos textos produzidos foram encaradas não como uma “prestação imediatamente reprovável” (p. 4354), mas como uma *oportunidade pedagógica* (a autora recupera a expressão de Howard, 1995).

Após receber *feedback* relativamente à sua produção inicial, a maioria dos alunos produziu duas versões intermédias dos seus textos, havendo ainda casos de pares/trios de alunos que produziram três ou mais versões intermédias (cf. secção 3).

Pelo efeito de sistematicidade que lhe foi inerente, o *feedback* auxiliou os seus estudantes no processo de aprendizagem. Citando Salema et al. (2015, p. 255), houve “uma preocupação de integrar as dimensões do pensar tanto na realização das tarefas de compreensão e produção textual como em todas as situações de aprendizagem, ocorridas durante as aulas”.

3.2.4. Edição e divulgação do e-book

Terminado o percurso didático, as docentes procederam à revisão final (validada pelos estudantes) e à formatação/edição do e-book intitulado *Duvidário: 100 dúvidas da Língua Portuguesa*.

A escrita académica, sobretudo a que se destina a ser divulgada/publicada, tende a passar por um processo de avaliação/validação pelos pares, “que têm a última palavra acerca da qualidade da produção final” (Pinto,

2017, p. 4361). Nesse sentido, foi solicitada autorização para que o documento se tornasse público no Repositório *IC-Online*, do Instituto Politécnico de Leiria, não sem antes ser submetido ao Conselho técnico-científico da instituição que emitiu parecer favorável.

Atualmente, o *e-book* pode ser consultado em <http://hdl.handle.net/10400.8/6255> e tem o DOI: <https://doi.org/10.25766/gpqt-gv61>.

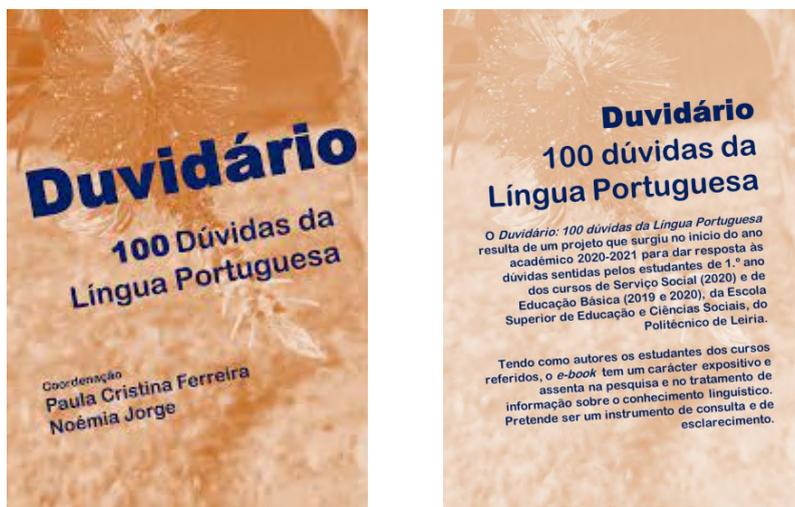


Figura 2: Capa e Contracapa do *e-book*

4. Resultados

Apresentam-se, nesta secção, os resultados encarados como mais relevantes relativamente ao percurso investigativo realizado. Sistematizam-se, em primeiro lugar, dados relativos à avaliação do projeto, tendo em conta o *feedback* dos alunos (obtido por meio de observação direta, em contexto formal de sala de aula, depois de concluída a versão final dos textos); num segundo momento, apresenta-se uma análise de conteúdo da versão final e a versão final (publicada) de um dos textos produzidos, análise essa de cunho qualitativo e interpretativo.

4.1. Avaliação do projeto pelos alunos

Tal como ficou demonstrado na Figura 1 (Etapas do Projeto), após a entrega das versões finais dos textos, procedeu-se à avaliação coletiva de

todo o processo. De entre as aprendizagens mais significativas consideradas pelos estudantes no decorrer de todo o projeto, destacam-se as seguintes:

- a escrita é um processo constituído por etapas recursivas (planificação, textualização, revisão); todas as etapas desse processo determinam a qualidade do texto final;
- não é imediata a produção de um discurso próprio a partir de leituras/referências bibliográficas; a capacidade de seleção de informação relevante e de reorganização da mesma num discurso genuíno, que não se confunda com *patchwriting*, implica sucessivos movimentos de análise e reescrita;
- a capacidade de produção textual (planificação, textualização, revisão) pode ser aperfeiçoada constantemente, sobretudo em interação com os pares (situações de escrita colaborativa) e com os docentes (*feedback*);
- tal como qualquer outro tipo de escrita, a escrita académica treina-se; aprende-se a escrever, escrevendo (planificando, textualizando, revendo, reescrevendo).

4.2. *Análise de exemplo de texto do Duvidário: da versão inicial à versão final*

O *Duvidário*, e-book em que culminou o processo, é constituído por 100 textos curtos, predominantemente produzidos colaborativamente (redigidos a pares ou em trios) recorrendo a instrumentos de normalização apropriados. Em função da temática/área da Linguística a que se referem, os textos estão organizados em quatro secções:

PARTE DO E-BOOK	DÚVIDAS	QUANTIDADE DE DÚVIDAS
I - Som, grafia, e significado de palavras	1 a 53	53
II - Acordo Ortográfico de 1990	54 a 60	7
III - Flexão, pronominalização, concordância	61 a 83	22
IV - Questões estilísticas, normas gráficas, pontuação	84 a 100	16

Tabela 4: Estrutura do e-book

Reproduzem-se de seguida três versões do Texto 38, focado nos prefixos “per” e “pre” e integrado na secção “Som, grafia e significado das palavras” (página 49 do *e-book*).

TEXTO 38 – VERSÃO INICIAL

Palavras com “pre-” e com “per-”?

Ângela Henriques- 1200891; Daniela Duque- 1200877

A língua portuguesa é imensamente complexa, pois muitas das palavras existentes são compostas por derivação, nomeadamente por prefixação e sufixação. Assim, vamos focar-nos apenas nas palavras derivadas por prefixação, neste caso no “pre-” e no “per-”. Estes são de origem latina e são utilizados de forma diferente, isto porque os significados de ambos também são distintos.

Enquanto que o “pre-” tem uma relação de anterioridade, ou seja, este sufixo junto com um radical (a palavra base) remete para algo que está antes, o “per-” significa que existe uma movimentação, na palavra que vai acabar por formar. O que podemos observar através destes exemplos:

Devemos sempre **per**correr o caminho que achamos melhor.

Estava tudo tão **per**feito naquele dia.

O tempo do **pré**-escolar foi o mais divertido.

O **pre**conceito é algo que tem de ser extinto.

Referências Bibliográficas:

Azeredo, M. O; Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2013). *Da Comunicação à Expressão- Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora

CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2005). *Os prefixos “per” e “pre”*. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/os-prefixos-per-e-pre/13685>. Consultado a 11 de dez de 2020.

Priberam Dicionário (2020). *Pre-*. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/PRE->. Consultado a 13 de dez de 2020.

Priberam Dicionário (2020). *Per*. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/PER->. Consultado a 13 de dez de 2020.

TEXTO 38 – VERSÃO INTERMÉDIA

Palavras com “pre-” e com “per-”?

Ângela Henriques- 1200891; Daniela Duque- 1200877

A língua portuguesa é imensamente complexa, pois muitas das palavras existentes são compostas por derivação, nomeadamente por prefixação e sufixação. Assim, vamos focar-nos apenas nas palavras derivadas por prefixação, neste caso no “pre-” e no “per-”. Estes são de origem latina e são utilizados de forma diferente, isto porque os significados de ambos também são distintos.

Enquanto que o “pre-” tem uma relação de anterioridade, ou seja, este sufixo junto com um radical (a palavra base) remete para algo que está antes, o “per-” significa que existe uma movimentação, na palavra que vai acabar por formar. É importante, realçar que as “sílabas” têm uma constituição diferente apesar de terem as mesmas letras.

Enquanto que o “pre-” tem duas consoantes seguidas e uma vogal, o “per-” tem a mesma vogal, no entanto encontra-se entre as consoantes.

O que podemos observar através destes exemplos:

Devemos sempre **per**correr o caminho que achamos melhor.

Estava tudo tão **per**feito naquele dia.

O tempo do **pré**-escolar foi o mais divertido.

O **pre**conceito é algo que tem de ser extinto.

Referências Bibliográficas:

Azeredo, M. O; Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A.. (2013). *Da Comunicação à Expressão- Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.

Soares, A.. (2005). Os prefixos “per” e “pre”.in <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/os-prefixos-per-e-pre/13685>. Consultado a 11 de dez de 2020.

“Pre-”,in Priberam. <https://dicionario.priberam.org/PRE->. Consultado a 13 de dez de 2020.

“Per-”,in Priberam. <https://dicionario.priberam.org/PER->. Consultado a 13 de dez de 2020.

TEXTO 38 – VERSÃO FINAL

38. O que significam os prefixos “per-” e “pre-”?

Ângela Henriques & Daniela Duque

Muitas palavras existentes na língua portuguesa são formadas por derivação, nomeadamente por prefixação e sufixação.

Os prefixos *pre-* e no *per-* são utilizados para formar palavras derivadas por prefixação. Estes prefixos são de origem latina e são utilizados de forma diferente, isto porque os significados de ambos também são distintos.

O prefixo *pre-* é utilizado para estabelecer uma relação de anterioridade, ou seja, remete para algo que está antes.

- ✓ *A fase da educação pré-escolar foi a mais divertida.*
O preconceito é algo que tem de ser extinto.

O prefixo *per-* significa *através de, acima de, muito*. Também pode exprimir uma noção de *acabamento, conclusão*.

- ✓ *Devemos sempre percorrer o caminho que achamos melhor.*
(per = através de)
- ✓ *O prego perfurou a tábua.*
(per = através de)
- ✓ *O crédito perfaz um valor global de 100 000 euros.*
(per = acabamento, conclusão)

E ainda

É importante realçar que as sílabas têm uma constituição diferente, apesar de terem as mesmas letras. Enquanto o *pre-* tem o formato silábico CCV (consoante-consoante-vogal), o *per-* tem o formato CVC (consoante-vogal-consoante).

Referências bibliográficas

- Azeredo, M., Pinto, M., & Lopes, M. (2013). *Da Comunicação à Expressão: Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021.
- Soares, A. (2005). Os prefixos “per” e “pre”. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa* [em linha].

Como se poderá verificar pela análise comparativa apresentada na Tabela 5, em que se dá conta, de forma esquemática, das características de cada versão, as diferenças entre as três versões do texto ocorrem a nível estrutural, lexical (terminológico) e enunciativo.

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO INTERMÉDIA	VERSÃO FINAL (já editada)
CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS	2 Blocos textuais	2 Blocos textuais	3 Blocos textuais
	<ul style="list-style-type: none"> • Título curto e objetivo, explicitamente orientado para a temática selecionada (prefixos “per” e “pre”), formulado sob a forma de pergunta (construção nominal) • Texto-resposta à pergunta colocada, estruturado em duas secções: 		<ul style="list-style-type: none"> • Título curto e objetivo, explicitamente orientado para a temática selecionada (prefixos “per” e “pre”), formulado sob a forma de pergunta (frase de tipo interrogativo)
CARACTERÍSTICAS LEXICAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Secção introdutória, com a contextualização do tema a desenvolver (1§) - Secção de desenvolvimento do tema, de acordo com uma lógica expositiva, estruturada em duas partes: <ol style="list-style-type: none"> 1) etimologia e significados dos dois prefixos (2§) 2) lista de exemplos, referente aos dois prefixos (lista) 	<ul style="list-style-type: none"> - Secção de desenvolvimento do tema, de acordo com uma lógica expositiva, estruturada em duas partes: <ol style="list-style-type: none"> 1) etimologia, significados e constituição silábica dos dois prefixos (2§) 2) lista de exemplos, referente aos dois prefixos (lista) 	<ul style="list-style-type: none"> - Secção introdutória, com a contextualização do tema a desenvolver (1 e 2§) - Secção de desenvolvimento do tema, de acordo com uma lógica expositiva, estruturada em duas partes: <ol style="list-style-type: none"> 1) etimologia e significados do prefixo “pre” + exemplos (3§ + exemplo) 2) etimologia e significados do prefixo “per” + exemplos + explicação esquemática dos exemplos (4§ + exemplo) • Caixa informativa (constituição silábica dos dois prefixos)
	<ul style="list-style-type: none"> • Referência bibliográfica 		
CARACTERÍSTICAS ENUNCIATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a termos técnicos, em consonância com os termos utilizados nos instrumentos de normalização linguística utilizados (“palavras”, “compostas”, “derivação”, “composição”, “radical”, “palavra base”) • Explicitação de significado de termo técnico (“radical (palavra base)”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação de termos técnicos, (“sílabas”, “vogal”, “consoante”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação de termos técnicos mais complexos (“prefixo”, “palavras derivadas por prefixação”, “formato silábico”)
	<ul style="list-style-type: none"> • Coocorrência de 3.ª pessoa gramatical (“é”, “são”, “tem”, “significa”) e de 1.ª pessoa do plural, que marca a implicação enunciativa dos dois produtores textuais (“vamos focar-nos”, “podemos observar”). • Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico/não déltico (“é”, “são”, “tem”, “significa”) • Ausência de citações diretas, no corpo do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância de 3.ª pessoa gramatical (“é”, “são”, “tem”, “significa”); ocorrência única de 1.ª pessoa do plural, sem valor necessariamente déltico (“vejamos”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência exclusiva de 3.ª pessoa gramatical (“é”, “são”, “tem”, “significa”) / omissão da 1.ª pessoa do plural, que se traduz no apagamento enunciativo dos produtores textuais.

Tabela 5: Análise das versões inicial, intermédia e final do Texto 38

Ainda que haja alterações a nível lexical (progressiva ampliação da quantidade e complexidade de termos técnicos) e enunciativo (a oscilação inicial entre a implicação e o apagamento enunciativo dá lugar ao apagamento enunciativo dos produtores textuais), é, de facto, ao nível macro e microestrutural que se verificam mais alterações.

Em termos macroestruturais, se as duas primeiras versões do texto são marcadas por uma distribuição da informação em blocos textuais que dificulta o processo de leitura (na medida em que os exemplos são apresentados conjuntamente, num bloco final), a versão final reflete uma estrutura que facilita a leitura (seja ela feita em contexto académico ou de divulgação científica): a informação surge distribuída por mais parágrafos e reagrupada em função dos dois conteúdos temáticos específicos em que se baseia a resposta, os prefixos “pre” e “per” (etimologia/significados → exemplos).

<p><u>A língua portuguesa é imensamente complexa</u>, pois muitas das palavras existentes são compostas por derivação, nomeadamente por prefixação e sufixação. (versão inicial)</p>	<p>Muitas palavras existentes na língua portuguesa são formadas por derivação, nomeadamente por prefixação e sufixação. (versão final)</p>
<p><u>Assim, vamos focar-nos apenas nas palavras derivadas por prefixação</u>, neste caso no “pre-” e no “per-”. (versão inicial)</p>	<p>Os prefixos <i>pre-</i> e <i>per-</i> são utilizados para formar palavras derivadas por prefixação. (versão final)</p>
<p><u>Enquanto que o “pre-” tem duas consoantes seguidas e uma vogal</u>, o “per-” tem a mesma vogal, no entanto encontra-se entre as consoantes. (versão intermédia)</p>	<p>Enquanto o <i>pre-</i> tem o formato silábico CCV (consoante-consoante-vogal), o <i>per-</i> tem o formato CVC (consoante-vogal-consoante). (versão final)</p>

Tabela 6: Exemplos de reformulação

Em suma, da primeira para a última versão do texto, assiste-se a um aperfeiçoamento da escrita académica, a três níveis distintos: estrutural (macro e micro), lexical/terminológico e enunciativo. No exemplo analisado, a escrita processual foi sustentada por sucessivos procedimentos de reformulação a estes três níveis, que se traduz numa expressão linguística progressivamente mais académica. Nesse sentido, o Texto 38 (entendido enquanto processo e não apenas como produto) ilustra a reflexão de Pinto (2016, 2017): a aquisição, desenvolvimento do discurso académico, bem como o seu aprimoramento requerem que se saiba evitar a “manta de retalhos”, o aglomerado de afirmações/informações sem tratamento crítico de modo a produzir-se o “tapete de Arraiolos” com coerência temática e enunciativa.

5. Considerações finais

No percurso acabado de apresentar, a apropriação do discurso académico por parte dos discentes foi feita a partir da prática, com base em atividades de experimentação, análise e reformulação, envolvendo a participação de discentes (seleção de tema, pesquisa e tratamento de dados, produção de texto) e docentes (*feedback* oral e escrito, personalizado ou destinado a todo o grupo). Condicionada quer pelas especificidades do discurso académico em si, quer pelos parâmetros do *gênero escolar* convocados (exposição/texto de carácter expositivo), a escrita académica tornou-se fator de desenvolvimento pessoal – na medida em que permitiu ampliar capacidades de abstração, comunicação/redação e reflexão/construção do saber (cf. Coutinho, 2013).

A revisão textual, através do *feedback* das docentes, foi, em nosso entender, a etapa mais produtiva ao longo do percurso didático: foi a esta parte que os estudantes mais atenção dedicaram em todo o processo, pois a maioria dos pares produziu duas ou três versões intermédias da sua resposta. Foi ainda nesta etapa que os estudantes evidenciaram a consciência da sua evolução ao nível quer da capacidade de escrita académica (com enfoque para a apropriação da metalinguagem), quer da autonomia, da cooperação e do sentido de responsabilidade. O efeito de motivação e de desenvolvimento de capacidades foi ainda reforçado pelo facto de os estudantes se sentirem envolvidos num projeto autêntico de comunicação (já que o produto final que seria a publicação “com os seus nomes”).

Em suma, o trabalho desenvolvido permitiu explicitamente desenvolver habilidades nos estudantes a nível da autorregulação do processo de escrita, em particular da revisão textual, com o auxílio e mediação da docente (Graham et al., 2021; Ferreira et al., 2021). Duas dimensões ficaram expostas no desenvolvimento dessas habilidades: por um lado, a exigência e rigor do discurso académico – retomamos, nesse sentido, Pinto (2017, p. 4359): “quando se avança na direção de uma escrita mais consolidada, as exigências aumentam e o autor terá de se adaptar ao que a comunidade a que pertence aguarda dele através do seu texto”; por outro, a construção e divulgação de conhecimento que é possível através da escrita (Coutinho, 2003).

De facto, a escrita, a produção textual, é um labor de tecelão (Pinto, 2016), é uma competência *multitasking* (Ferreira et al., 2021) que se aprende a fazer, fazendo e, em simultâneo, se revela um meio para revelar saber.

Notas

- ¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).
- ² De acordo com Bronckart (2010, p. 169), “O texto é o correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural. Mesmo havendo essa mobilização de unidades linguísticas, o texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística: suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou e essa é a razão pela qual o consideramos como unidade comunicativa.”
- ³ O *percurso didático* é subsidiário de dois outros dispositivos didáticos, ambos concebidos no seio do ISD: *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) e *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2013), que correspondem a conjuntos de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero textual.
- ⁴ Recorreu-se, como textos-mentores, aos textos inicialmente publicados no livro *Eu e a Língua* (produzido e editado pelos alunos da Licenciatura em Educação Básica, no âmbito da unidade curricular Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, em 2019/2020), textos esses que vieram a integrar também o *Duidário*.
- ⁵ Foram privilegiados, entre outros, os seguintes contributos teóricos: relativamente à escrita académica, Coutinho (2004, 2019); quanto à escrita de divulgação científica, Gonçalves et al. (2018) e Jorge (2019).
- ⁶ Seguem-se as noções de *feedback* direto e *feedback* indireto propostas por Bitchener e Ferris (2012).

Referências

- Abasi, A., Akbari, N., & Graves, B. (2006). Discourse appropriation of identities, and the complex issue of plagiarism. *Journal of Second Language Writing*, 15, 102-117.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., avec des contributions de Sheils, J. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de L'Europe. <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em gêneros académicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópio*, 2(2), 9-16.
- Coutinho, M. A. (2013). Para o ensino da escrita orientado por gêneros de texto. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes gêneros* (pp. 17-31). Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. A. (2019). *Textos e[m] Linguística*. Colibri.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In R. Rojo, & G. Cordeiro (Orgs. e trads.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Mercado de Letras.

- Esteves, A. J. (1990). A investigação-ação. In A. Silva, & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (4.ª ed., pp. 251-278). Afrontamento.
- Ferreira, P., Alves, R., & Barbeiro, L. (2021). *A inteligência, a determinação e a produção escrita*. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 376-388). Universidade do Minho.
- Gonçalves, M., Jorge, N., Ribeiros, I., Cunha, L., Luís, R., & Coutinho, A. (2018). Textos de divulgação da ciência – das práticas sociais à aula de Português. In M. Gonçalves, & N. Jorge (Orgs.), *Literacia científica na escola* (pp. 90-102). <https://alvarovelho.net/index.php/recursos/documentos/send/16-educaa-a-o-e-literacia/553-literacia-cientifica-na-escola>
- Graham, S., Harris, K., Adkins, M., & Camping, A. (2021). Do content revising goals change the revising behavior and story writing of fourth grade students at risk for writing difficulties? *Reading and Writing*, 34, 1915-1941. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10142-9>
- Howard, R. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – Relato de percurso didático. In *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 60-70). Associação de Professores de Português.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2003). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros* (pp. 33-65). Universidade de Aveiro.
- Pinto, G. (2016). A escrita académica: Um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41 (número especial), 53-71. <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7325>
- Pinto, G. (2017). Da “manta de retalhos” ao “tapete de Arraiolos”: Transformação de tecedura também aplicável à escrita académica. In G. L. Rosa, K. A. Chulata, F. D. Atti, & F. Morleo (Eds.), *De volta ao futuro da língua portuguesa – Atas do V SIMELP* (pp. 4353-4376). Università del Salento. <https://doi.org/10.1285/i9788883051272p4353>
- Salema, H., Carvalho, C., Fonseca, J., Conboy, J., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). *Feedback do professor e o processamento da compreensão dos alunos*. In C. Carvalho, & J. Conboy (Orgs.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 251-270). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Starfield, S. (2002). “I’m a second-language English speaker”: Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(2), 121-140.

Da Planificação à Textualização: Abordagem multimodal para a elaboração de uma revisão da literatura com recurso às TIC¹

Sílvia Araújo^a, Micaela Aguiar^a

^a Universidade do Minho

1. Da planificação à textualização: abordagem multimodal para a elaboração de uma revisão da literatura com recurso às TIC

As dificuldades dos alunos, do básico ao superior, em navegar na miríade de géneros académicos com os quais se deparam ao longo de um percurso académico que cada vez mais se estende durante quase duas décadas está bem documentada, tanto por investigadores, como por professores, e, decerto, são frequentemente sentidas pelos próprios alunos. Os professores queixam-se, como afirmam Estrela e Sousa (2011, p. 253), da falta de qualidade da escrita dos alunos, que tentam mobilizar as características de um tipo de discurso com o qual não têm um contacto formal.

As universidades, com o aumento dos estudantes de Mestrado e Doutoramento (Ferrão Tavares & Pereira, 2012, p. 7), criam cursos (a maior parte das vezes, pagos) de escrita académica para fazer frente à necessidade de formação dos estudantes, ignorando que essas necessidades decorrem já de níveis anteriores de escolaridade (Gouveia, 2019, p. 36). Há alunos, claro, que acabam por dominar as particularidades da escrita académica, mas, para muitos, a falta de literacia académica acaba por constituir mais um fator de

Correio eletrónico: saraujo@elach.uminho.pt, maguiar60@gmail.com

desigualdade, pois, como constata Preto-Bay (2004, p. 87), é o uso da língua que governa a participação (ou não) nas comunidades académicas.

A aceleração do progresso tecnológico e a proliferação de meios digitais cada vez mais diversificados apresentam novos desafios ao ensino (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012, p. 1), que se debate ainda com as insuficiências da literacia tradicional. Mais do que nunca se sente a necessidade da “pedagogia das multiliteracias” de que falava o Grupo de Nova Londres (Cope & Kalantzis, 2009), que deve estender-se não só a uma literacia multimodal, mas a outras novas literacias (Roswell & Walsh, 2011) urgentemente necessárias, como a literacia digital e a literacia da informação (Alonso-Arévalo, Lopes & Antunes, 2016).

É neste sentido que o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma estratégia de apoio à literacia académica, aplicada no âmbito do Ensino Superior, que visa contribuir para a facilitação processual da tarefa de escrita, através de uma abordagem multimodal que recorre às TIC. Propôs-se aos alunos elaborar um texto multimodal do género “revisão da literatura” – um género que está incluído em diversos géneros académicos, como, por exemplo, a dissertação de mestrado ou o artigo científico. Esta estratégia inscreve-se no quadro mais abrangente de um recurso de apoio à literacia académica e científica que está a ser desenvolvido no projeto PortLinguE (PTDC/LLT-LIG/31113/2017) e que pretende guiar os utilizadores (sejam alunos, professores ou investigadores) no processo de realização de um trabalho académico, com foco numa perspetiva multimodal e virada para os recursos tecnológicos e digitais, conforme o plano de ação para a educação digital 2021-2027.

2. Literacia académica, multiliteracias e novas literacias

Para Roswell & Walsh (2011, p. 55), considerar a pluralidade de literacia permite libertar o termo de um modelo único e tradicional de literacia. Com efeito, quando o Grupo de Nova Londres avança com o conceito de multiliteracias, é precisamente para destacar duas dimensões do mundo atual que a literacia tradicional descarta – o multilinguismo, com a crescente globalização, e a multimodalidade do mundo contemporâneo (Cope & Kalantzis, 2009, p. 166). A multimodalidade não é, contudo, um fenómeno novo (Bearne & Wolstencroft, 2007, p. 1); aliás, Kress (2010, p. 32) defende mesmo que toda a comunicação é, por natureza, multimodal. Tei-

xeira e Leal (2019, p. 290) definem multimodalidade como a “coexistência na comunicação humana de mais de uma modalidade de expressão”, sejam gestos (movimentos, postura, expressões faciais), imagens (estáticas ou dinâmicas, reais ou desenhadas), som (fala, efeitos sonoros e música) e escrita (fonte e tipografia) (Bearne & Wolstencroft, 2007, p. 2).

A escrita já não é o modo central de representação em materiais pedagógicos (Bezemer & Kress, 2008), ainda que continue a prevalecer na literacia tradicional. Mesmo as tentativas de adotar novas tecnologias na sala de aula acabam, como comentam Kalantzis, Cope e Cloonan (2010, p. 62), muitas vezes por ficar aquém do seu potencial; isto porque, continuam os autores, não trazem inovação pedagógica, limitando-se a transferir os parâmetros da literacia tradicional e monomodal para o meio digital. Para Kalantzis, Cope e Cloonan (2010, p. 63), mais do que dominar o uso de ferramentas ou *software* particulares, há que considerar as oportunidades mais amplas que as novas formas de comunicação digital oferecem. Além disso, Cope e Kalantzis (2009, p. 180) defendem que uma pedagogia que limita a aprendizagem a um único modo beneficia determinado tipo de estudantes. Lebrun, Lacelle e Boutin (2012, p. 4) falam, então, da necessidade de formar multileitores, colocando, à semelhança de Kalantzis e Cope (2009, p. 175), em foco a agentividade do aluno, que deverá participar ativamente no processo de construção de significado e ser capaz de interagir criticamente com os multitextos, sobretudo no espaço mediático.

Outra pluralização de literacia que procura apreender os múltiplos dispositivos e textos do mundo atual é, de acordo com Roswell e Walsh (2011, p. 55), o conceito de novas literacias. Para as autoras, a investigação em torno das novas literacias assenta em quatro pressupostos: (1) as tecnologias atuais permitem conceber práticas de literacia mais modernas, (2) as novas literacias são essenciais para a participação económica, cívica e pessoal na comunidade mundial, (3) estas acompanham a mudança das tecnologias e (4) são multimodais e multifacetadas (Roswell & Walsh, 2011, p. 56). Em torno das novas literacias gravitam conceitos diversos como literacia digital (Bawden, 2001; Buckingham, 2006) – as competências para utilizar meios digitais, como o computador –, literacia da informação – as competências para procurar, avaliar e utilizar informação –, literacia mediática (Livingstone, 2004) – as competências para aceder e interagir criticamente com os média – ou literacia visual (Elkins, 2008) – as competências para compreender sistemas visuais.

Mackey e Jacobson (2011) propõem o conceito de metaliteracia, como um reenquadramento da literacia da informação que serve de base para outros tipos de literacia (digital, mediática, visual, entre outras). Como referem Alonso-Arévalo, Lopes e Antunes (2016, p. 111), esta nova forma de olhar para a literacia de informação “expande o alcance das competências da informação em geral e enfatiza especialmente a produção e a troca de informação em ambientes digitais participativos”. E, se estas competências são cada vez mais essenciais para o público em geral, para os estudantes são indispensáveis. Matteson (2014, p. 862), aliás, refere-se à literacia da informação como competência *sine qua non* dos estudantes universitários.

É, precisamente, neste contexto de necessidade de recursos e ferramentas que apoiem a literacia académica por parte dos estudantes (mas também de professores e investigadores) e de emergência de novas e múltiplas literacias, com o progresso tecnológico da era digital, que trabalhamos no projeto PortLinguE para desenvolver recursos digitais e multimodais que auxiliem a literacia académica.

3. Metodiza – um recurso em português para a realização de trabalhos académicos

O PortLinguE é um projeto financiado por fundos europeus, que surge como iniciativa do Grupo de Humanidades Digitais do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Devido à sua natureza interdisciplinar, está a ser desenvolvido pelo ELACH e pela Escola de Engenharia (nomeadamente pelo Departamento de Informática e o Departamento de Engenharia Eletrónica) da Universidade do Minho, e coloca em diálogo áreas distintas – que se deseja aproximar –, como Processamento de Linguagem Natural, Machine Learning, Inteligência Artificial, Estatística, Linguística de *Corpus* e Lexicografia.

Estão a ser desenvolvidos no âmbito do PortLinguE três recursos distintos: um motor de pesquisa bilingue de termos de especialidade, glossários terminológicos que mapeiam as áreas do saber e um conjunto de recursos e ferramentas de apoio à literacia académica estruturados em torno do fluxograma de um trabalho académico, a que demos o nome de Metodiza, uma vez que, tal como o nome indica, se procura sugerir um método para a realização de trabalhos académicos. O objetivo deste recurso é disponibilizar conteúdo pedagógico, digital e multimodal e ser um agregador

de ferramentas digitais e tecnológicas que apoiem tarefas académicas e científicas. Inicialmente, este método e os conteúdos disponibilizados irão visar alunos do Ensino Superior, contudo, no futuro, pretendemos alargar este recurso a alunos de outros níveis de ensino. Como os problemas dos alunos não se esgotam com o domínio da escrita, queremos propor um método para a realização de trabalhos académicos e científicos, no formato de um fluxograma com sete passos.



Figura 1 - Methodiza: método para a realização de trabalhos académicos em sete passos

Cada passo será, então, acompanhado por materiais multimodais expositivos e informativos e por ferramentas úteis para as diferentes etapas. Este recurso será disponibilizado em regime de acesso aberto, em concordância com os princípios da Ciência Aberta, e tem como objetivo contribuir para a autonomia e para a participação ativa dos estudantes no que diz respeito à literacia académica, mas tenciona também ser uma ferramenta de consulta para professores e investigadores. Exploremos, então, brevemente cada etapa.

Prioriza. O primeiro passo, ao iniciar-se a tarefa de realizar um trabalho académico, é prestar atenção ao género discursivo. Trataremos o conceito de género numa abordagem discursivo-linguística da Análise do Discurso (Adam, 2012; Maingueneau, 2014; Charaudeau, 2015). É bom recordar o pressuposto de Bakhtine (1984) de que falamos através de géneros – isto é, sempre que usamos a língua (mesmo nas interações aparentemente mais inócuas), estamos a participar, consciente ou inconscientemente, num de-

terminado gênero discursivo. Há quem fale até de uma competência genérica (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004; Bronckart, 2004) adquirida ao mesmo tempo que a língua; a questão é que poucos alunos dominam os gêneros do discurso acadêmico, tão variados como, a título de exemplo, a revisão da literatura, a dissertação de mestrado ou o pôster científico. Aliás, como referem Ferrão Tavares & Pereira (2012, p. 6), “Construir uma tese, uma dissertação, uma monografia, um relatório, um projeto... implica caracterizar, num primeiro tempo, os gêneros discursivos que enformam cada tipo de trabalho”. O público a quem se dirige, os objetivos gerais, a estrutura prototípica, o canal mais usado (oral, escrito, visual), na terminologia de Burger (1997, p. 20), ou as características linguístico-discursivas são componentes dos gêneros discursivos e conhecê-los é essencial para ler e produzir os diferentes gêneros acadêmicos com os quais os estudantes se deparam. Quando se começa um trabalho acadêmico, dá-se assim prioridade a um gênero acadêmico concreto e às características que o determinam.

Pesquisa. O segundo passo, depois de nos familiarizarmos com as características do gênero acadêmico que vamos produzir, é o de pesquisar. Este passo convoca múltiplas questões de metaliteracia e de literacia de informação. O trabalho de pesquisa implica, entre outras competências, saber utilizar motores de pesquisa (usar operadores booleanos, entender os sufixos dos domínios de URLs ou, por exemplo, conhecer as licenças de Creative Commons) e saber avaliar a qualidade da informação e das fontes encontradas (método CRAAP e outros métodos para a avaliação de fontes ou os conceitos de fontes primárias, secundárias e terciárias). Várias ferramentas tecnológicas podem auxiliar esta tarefa, desde gerenciadores de referências, sintetizadores de artigos científicos, que usam inteligência artificial, ou aplicações que encontram os artigos a partir de um artigo-fonte.

Analisa. O terceiro passo é aquele que se liga à metodologia usada no trabalho. Nesta etapa, serão abordados conceitos básicos, mas nem sempre esclarecidos, do método científico, como, por exemplo, as noções de questão de investigação, hipótese, objetivos e objeto de estudo. Falar-se-á igualmente dos métodos (quantitativos, qualitativos ou combinados) mais comuns nas diferentes áreas e os instrumentos mais usados para a recolha e análise dos dados (questionários, entrevistas, experiências, entre outros).

Organiza. O quarto passo diz respeito a uma das fases do processo de escrita: a planificação (Carvalho & Pimenta, 2005, p. 1879) ou a pré-escrita (Rohman, 1965; Murray, 1978). Esta etapa é essencial para a progres-

são e coerência do trabalho, mas a sua importância é também, muitas vezes, subestimada. Neste passo, será apresentada, entre outras, a técnica de mapeamento mental (*mind mapping*) (Araújo, 2021) e ferramentas e aplicações que permitem a criação de mapas mentais digitalmente. Esta técnica consiste na construção de um diagrama que ajuda à representação de conceitos e das suas relações hierárquicas.

Textualiza. O quinto passo é aquele que mais se associa às questões de literacia académica – a fase da textualização no processo de escrita. Consideramos escrita, no sentido monomodal, ainda que mesmo textos escritos apresentem dimensões multimodais (mancha gráfica, disposição de parágrafos), e pretendemos dinamizar as características do discurso académico que nem sempre são explicitadas aos alunos, como marcadores discursivos, tempos verbais mais recorrentes, aspetos de modalidade ou a organização enunciativa (Cardoso & Pinto, 2019). Importa, contudo, estender a fase da textualização a textos multimodais, o que implica considerar questões de literacia visual (disposição, composição, cor) e de literacia digital e mediática.

Revisa. O sexto passo é o da revisão. Para Murray (2013, p. 1), a revisão é o início, e não o fim, do processo de escrita. E, como o autor observa (1981, p. 33), o processo acaba por ser simples – o escritor corta, adiciona, reordena, ou começa de novo – e, ao mesmo tempo, complexo, porque a revisão não se limita a clarificar o significado, faz parte do próprio processo de construção de significado. A revisão tem também uma dimensão corretiva: gralhas, erros ortográficos e sintáticos, repetições desnecessárias. Neste passo, são essenciais ferramentas tecnológicas que ajudem na deteção destes erros, como, por exemplo, corretores ortográficos, revisores do acordo ortográfico e até detetores de plágio.

Finaliza. O sétimo passo liga-se às possibilidades de disponibilização, acesso e divulgação do trabalho académico. Cribb e Sari (2010, p. 2) constatam que é estimado que metade dos artigos científicos produzidos em todo o mundo nunca serão lidos por outras pessoas além dos seus autores, editores e revisores. Observam ainda que 90% dos artigos nunca chegam a ser citados, pelo que é essencial também àquilo a que podemos chamar uma “literacia da divulgação” científica e académica. Neste passo, é essencial conhecer os repositórios nacionais e internacionais, saber como publicar um artigo e até participar nas principais redes sociais científicas (Alonso-Arévalo, Lopes & Antunes, 2016, pp. 131-132).

4. Revisão da literatura multimodal com recurso às TIC

No enquadramento do Metodiza, desenvolvemos uma aplicação deste método na realização de uma tarefa que tem o intuito de facilitar o processo de escrita e consiste numa revisão da literatura multimodal com recurso às tecnologias. O exercício foi realizado no âmbito da unidade curricular semestral de *Princípio de Interpretação* por grupos de três alunos do 3.º ano da Licenciatura em Línguas Aplicadas no ano letivo de 2020-2021.

A tarefa parte de um contexto de géneros académicos diversos, cuja estrutura e características gerais são tidas em consideração tanto para a leitura e análise (artigo científico) como para a produção posterior (revisão da literatura, infográfico e apresentação oral). Nesse sentido, é essencial consciencializar os alunos das propriedades específicas dos géneros com os quais irão trabalhar: o artigo científico, a revisão da literatura, o infográfico e a apresentação oral.

O artigo científico é um dos géneros mais estudados no discurso académico-científico (Marques, 2020, p. 471). Tem uma estrutura considerada prototípica, especialmente nas ciências naturais, que popularizaram o formato IMRAD (Introdução, Métodos, Resultados e Discussão) e caracteriza-se pela disseminação de conhecimento e de ciência em publicações, muitas vezes, sujeitas ao processo de revisão por pares.

O género da revisão da literatura é especialmente importante, uma vez que a tarefa consiste na elaboração de uma revisão da literatura monomodal, numa primeira fase, e multimodal, em formato de infográfico e de apresentação oral. A revisão da literatura pode ser perspectivada como um género incluído (Rastier, 2001), ou seja, “uma classe de textos que ocorre geralmente como parte de um género maior” (Duarte, Pinto & Rodrigues, 2020, p. 267). A revisão da literatura surge, com efeito, em diversos géneros académico-científicos, como o artigo, a dissertação de mestrado, a tese de doutoramento, entre outros. Este género consiste, de acordo com Bento (2012, p. 42), numa “análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados” sobre um determinado tema ligado a uma área de estudo e é “uma parte vital do processo de investigação”.

Um infográfico (informação + gráfico) é a representação gráfica de conceitos ou padrões em dados e em informação, de acordo com o Dicionário de Media e Comunicação (Chandler & Munday, 2020). Os infográficos são usados em contextos variados (escolas, empresas, indústrias) e servem

para comunicar informação, por vezes, complexa, num formato visual mais fácil de processar. No domínio dos géneros académicos, os resumos gráficos (*visual abstracts* em inglês) constituem, por exemplo, um tipo de infográfico científico cada vez mais popular (Mora-Neto & Riella, 2020).

A apresentação oral é um género académico menos estudado do que outros géneros académicos escritos (Maktiar Singh et al., 2019), apesar de constituir uma tarefa ubíqua no contexto universitário. Kaur e Ali (2018, p. 153) definem este género como qualquer apresentação oral na qual o estudante universitário faz uma apresentação sobre um determinado tópico na sala de aula. Kaur e Ali (2018, p. 153), e outros investigadores, como Ming (2005) e Baker (2000), observam que a apresentação oral é uma forma de comunicação em parte oral e em parte visual, geralmente restrita por um limite de tempo. As apresentações orais são também elementos de avaliação formal (Morita, 2000) de natureza monologal (Hyland, 2009).

Os alunos iniciam a fase da pesquisa, seleccionando um tema à escolha e procurando três artigos científicos em torno desse assunto. São instruídos a realizar a pesquisa em repositórios científicos e bases de dados, como o Google Scholar, a biblioteca B-ON, o portal RCAAP e a plataforma OpenAire. Após a seleção do tema e das fontes, os alunos procederam a uma análise temática dos artigos escolhidos para a criação de um mapa mental que possibilita a organização esquemática das leituras.

O mapa mental consiste, como já referimos, num diagrama, geralmente em formato de árvore, que assiste à representação conceitual de conteúdo e das relações hierárquicas que se estabelecem (Buzan & Buzan, 1993; Régnard, 2010; Araújo, 2021). Para a criação de mapas mentais, os alunos tiveram à disposição diversas ferramentas digitais como, por exemplo, Popplet, Coggle, Venngage, GitMind, Simplemind, Scapple, Mindmeister, MindMap, entre outras.

Como se pode observar na Figura 2, parte-se de um tema central (neste caso, a proibição do véu na França) que se divide em tópicos (justificações, consequências, factos e ponto de vista) e esses tópicos podem-se dividir em mais subtópicos. A criação de mapas mentais tem várias vantagens pedagógicas, desde o estímulo do pensamento criativo, à visualização e classificação de informação e ao estímulo do trabalho colaborativo (Buran & Filyukov, 2015); mas um dos benefícios desta técnica é resultar numa estrutura que serve de orientação para a tarefa de textualização.



Figura 2 - Exemplo de um mapa mental com base em três artigos científicos (com a aplicação Venngage)

Na etapa da textualização, os alunos realizaram duas tarefas. A primeira textualização é monomodal (escrita) e prendeu-se com a transposição colaborativa do mapa mental numa revisão da literatura (Figura 2). A transposição do mapa mental na escrita suscitou nos alunos uma maior preocupação com a macro e microestrutura, espaço entre tópicos, massa volumétrica mais equilibrada dos parágrafos e desenvolvimento de automatismos para referenciação bibliográfica. No que diz respeito à “mancha gráfica”, cada tópico corresponde a um parágrafo da revisão da literatura, organizado em torno dos subtópicos respetivos.

Após a tarefa de textualização monomodal, os alunos fizeram a revisão dos textos produzidos, com base na seguinte lista de critérios, considerando as características do género revisão da literatura: (1) A Introdução inicia-se com frase genérica sobre a temática abordada; (2) A Introdução apresenta a problemática, definindo os objetivos do trabalho; (3) A Introdução anuncia o plano (secções do Desenvolvimento); (4) No Desenvolvimento, as informações em cada parágrafo são coerentes com a problemática; (5) No Desenvolvimento, a transição entre os parágrafos é clara; (6) No De-

envolvimento, os parágrafos apresentam citações que remetem para as fontes bibliográficas por si seleccionadas; (7) Na Conclusão, a síntese dos argumentos apresentados no desenvolvimento é clara; (8) A Conclusão responde à problemática proposta; (9) A Conclusão suscita novas dúvidas, abrindo caminho a novas reflexões e/ou investigações; (10) As referências bibliográficas surgem no final do seu texto e (11) Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, indique se as referências bibliográficas são apresentadas adequadamente.

A segunda tarefa de textualização é multimodal e consistiu na elaboração de um infográfico por cada membro do trio com base no mapa mental que tinha sido realizado de forma colaborativa. A linguagem escrita está aberta a um grande leque de possíveis visualizações, como referem Cope e Kalantzis (2009, p. 180). E se, por um lado, a escrita tem que ser preenchida com significado visual, o visual necessita, defendem os autores, que os seus elementos estejam organizados de forma a criar um sentido de ordem (temporalidade, propósito, causalidade, efeito). Tal significa, para Cope e Kalantzis (2009, p. 180), que a escrita e o visual requerem tipos de imaginação e de “esforço transformacional” distintos, sendo, concluem os autores, formas fundamentalmente diferentes de conhecer e de compreender o mundo. Na Figura 3 e na Figura 4, podemos observar como o mesmo mapa mental produz resultados visuais distintos, desde a disposição gráfica, a paleta de cores, o tipo de letra até aos elementos gráficos escolhidos (fotografia, ilustração, ícones de texto).

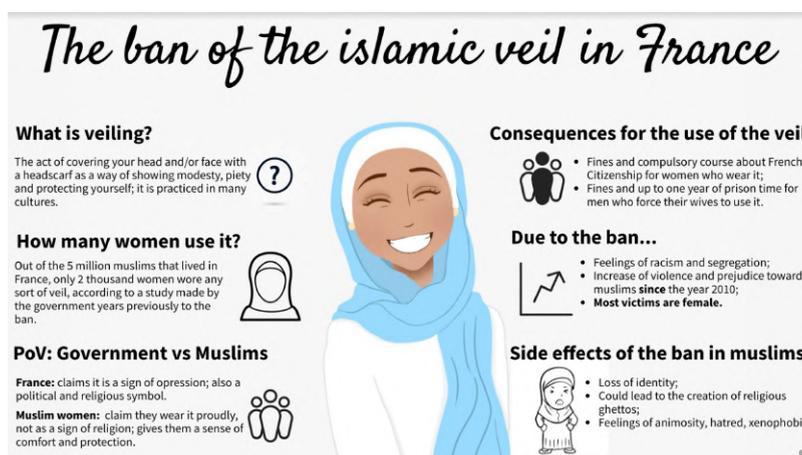


Figura 3 - Textualização multimodal: exemplo de infografia elaborada pelos alunos

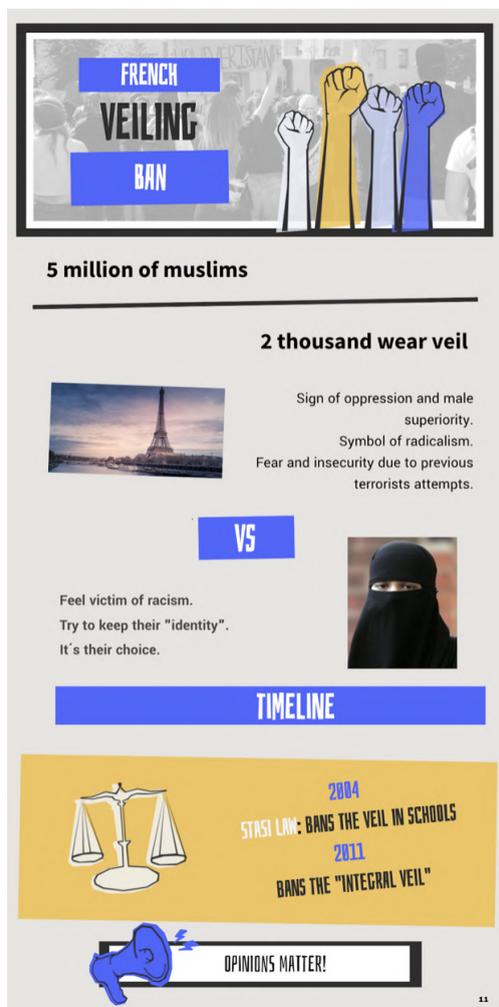


Figura 4 - Textualização multimodal: exemplo de infografia elaborada pelos alunos

Este exercício de “saltar” de um modo (escrito) para outro (visual) ajuda a ampliar as formas de representar o mesmo significado, pois, como observam Cope e Kalantzis (2009, pp. 180-181), o significado expresso num modo não pode ser completamente traduzido para outro, o que significa que aquilo que é manifestado num modo pode ser transposto noutra modo.

Após a tarefa de textualização, os infográficos foram revistos e avaliados pelos colegas, tendo em consideração cinco parâmetros ligados às características do género infográfico (Vernon, 2020): (1) a estética (layout da pá-

gina, cores, tipo de letra e elementos gráficos, (2) a estrutura ((sub)títulos, organização/hierarquia da informação, orientação da leitura), (3) a mensagem (facilidade de compreensão), (4) a relevância (informação pertinente para dar a conhecer o tema) e (5) o impacto visual (chama a atenção).

Nesta fase, os alunos retomam a etapa da textualização e, a partir do mapa mental e/ou do infográfico, produzem uma apresentação oral da revisão dos artigos científicos escolhidos. Esta tarefa introduz outra modalidade de expressão (fala e gestos) ao exercício de revisão da literatura e amplia ainda mais o significado encontrado nas outras modalidades de expressão (a modalidade escrita e a modalidade visual). A apresentação é revista igualmente pelos colegas e pelos próprios alunos num questionário de autoavaliação e de heteroavaliação, que tem em consideração critérios ligados ao género apresentação oral: (1) inteligibilidade/ clareza (a minha apresentação/ a apresentação do meu colega parece-me clara, coesa e coerente), (2) domínio linguístico (correção gramatical, adequação lexical e do registo de fala), (3) prosódia e fluidez discursiva (evitei/o meu colega evitou voz monocórdica, boa colocação da voz, etc.) e (4) contacto visual e postura.

5. Considerações Finais

A tarefa de produzir uma revisão da literatura multimodal exemplifica a aplicação do método para a realização de trabalhos académicos, em sete etapas, como parte do conjunto de recursos de apoio à literacia académica e científica que estamos a desenvolver no âmbito do projeto PortLinguE. A Figura 5 sintetiza a abordagem multimodal para a elaboração de uma revisão da Literatura, seguindo o método.



Figura 5 - Fluxograma da elaboração de uma revisão da literatura multimodal

Os alunos consideraram as características dos géneros discursivos (Prioriza) de partida (artigo científico) e de chegada (revisão da literatura, infográfico e apresentação oral). De seguida, realizaram a pesquisa documental (Pesquisa), consultando repositórios em acesso aberto, e escolhendo artigos relevantes para a temática selecionada. Efetuaram uma análise temática dos artigos (Analisa) e criaram através do recurso a ferramentas digitais um mapa mental dos artigos (Organiza). A textualização (Textualiza) foi materializada primeiro na modalidade escrita, de seguida em formato de infográfico (escrita e imagem) e por último na forma de apresentação oral (fala e gestos), sendo as diferentes modalidades de expressão sujeitas a revisão pelos colegas e pelos próprios alunos (Revisa) e à avaliação do professor (Finaliza).

Esta tarefa serve como um exercício de processamento da escrita e, como temos referido, incentiva os alunos a transpor o significado que encontram num modo, ao permitirem que o expressem em modalidades, além da modalidade tradicional da escrita, que podem apresentar um entendimento renovado do significado ou até novos desafios que estimulem os alunos.

Notas

¹Este trabalho foi parcialmente realizado no âmbito do projeto PortLinguE (PTDC/LLT-LIG/31113/2017), financiado pelo FEDER no âmbito do Portugal 2020 e por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT, I.P.).

Referências

- Adam, J.-M. (2012). Discursivité, généricité et textualité. Distinguer pour penser la complexité des faits de discours. *Recherches*, 56, 9-27.
- Alonso-Arévalo, J., Lopes, C., & Antunes, M. (2016). Literacia da informação: Da identidade digital à visibilidade científica. In C. Lopes, T. Sanches, I. Andrade, M. Antunes, & J. Alonso-Arévalo (Eds.), *Literacia da informação em contexto universitário* (pp. 109-152). Edições ISPA.
- Araújo, S. (2021). O mapeamento multimodal como estratégia de promoção da literária académica. In L. Dionísio, & M. L. R. Remenche (Orgs.), *A Produção de sentido na cibercultura. Brasil*. Pontes Editores.
- Baker, A. (2000). *Improve your communication skills*. Kogan Page.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57, 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5-11*. Sage Publications.
- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65 (ano VII), 42-44.

- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.938>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?. *Medienbildung in neuen kulturräumen. Die Deutschsprachige und Britische Diskussion*, 21-34.
- Buran, A. L., & Filyukov, A. (2015). Mind Mapping Technique in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations, LKTI: XVth International Conference, 9-11 November, Tomsk, Russia, 2016*, 215-218.
- Burger, M. (1997). Positions d'interaction: une approche modulaire. *Cahiers de linguistique française*, 19, 12-46.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The mind map book: how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. Plume.
- Cardoso, A., & Pinto, M. O. (2019). Contributos para uma didática da escrita académica no Ensino Superior: Um percurso centrado no artigo científico. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 153-181). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. R. (2005). Escrever para aprender: escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885). Universidade do Minho.
- Chandler, D., & Munday, R. (2020). *A Dictionary of Media and Communication* (3rd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780198841838.001.0001>
- Charaudeau, P. (2015). La situation de communication comme fondatrice d'un genre: La controverse. In M. Monte, & G. Philippe (Dir.), *Genres et textes: Déterminations, évolutions, confrontations* (pp. 49-57). Presses universitaires de Lyon.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cribb, J., & Sari, T. (2010). *Open Science: Sharing knowledge in the global century*. Collingwood.
- Duarte, I., Pinto, A., & Rodrigues, S. (2020). A escrita da Introdução do Relatório por estudantes de Mestrados em Ensino: Um estudo de homenagem a Graça Pinto. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto (n.º especial)*, 263-285.
- Elkins, J. (2008). *Visual literacy*. Routledge.
- Estrela, A., & Sousa, O. C. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19(1), 247-267.
- Ferrão Tavares, C., & Pereira, A. L. (2012). Apresentação: Literacias académicas multimodais. *Intercompreensão*, 16, 5-10. Edições Cosmos / Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Gouveia, C. A. M. (2019). Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 19-43). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum International Publishing Group.

- Kalantzis, M., Cope, B., & Cloonan, A. (2010). A multiliteracies perspective on the new literacies. In E. A. Baker (Ed.), *New literacies: multiple perspectives on research and practice* (pp. 61-87). The Guilford Press.
- Kaur, K., & Mohamad Ali, A. (2018). Exploring the genre of academic oral presentations: A critical review. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(1), 152-162. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v7n.1p.152>
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78.
- Mainueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. A. Colin.
- Makhtiar Singh, K. K., Mohamad Ali, A., Chan, M. Y., & Tan, H. (2019). A genre-based investigation of the introduction sections of academic oral presentations. *Asian Journal of University Education*, 15(2), 94. <https://doi.org/10.24191/ajue.v15i2.7559>
- Marques, M. A. (2020). Os gêneros das provas acadêmicas: entre discurso acadêmico e discurso científico. *Matraga* 27(50), 469-86.
- Matteson, M. (2014). The whole student: Cognition, emotion, and information literacy. *College & Research Libraries*, 75(6), 862-877.
- Ming, X.Z. (2005). Developing oral presentation skills in ELT classroom. *CELEA Journal*, 28(2), 118.
- Mora-Neto, J. A., & Riella, M. C. (2020). Visual abstracts: Uma forma inovadora de divulgar informação científica. *Brazilian Journal of Nephrology*, 42(3), 357-360.
- Morita, N. (2000). Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL Graduate Program. *TESOL Quarterly*, 34(2), 279-310.
- Murray, D. (1978). Write before writing. *College Composition and Communication*, 29(4), 375-381.
- Murray, D. (2013). *The craft of revision*. Wadsworth Cengage Learning.
- Preto-Bay, A. M. (2004). The social-cultural dimension of academic literacy development and the explicit teaching of genres as community heuristics. *The Reading Matrix*, 4, 86-117.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Études de Linguistique Appliquée*, 158, 215-222.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. <https://doi.org/10.2307/354885>
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- Teixeira, C. & Leal, A. (2019). A multimodalidade na escrita acadêmica. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Acadêmico: Uma área disciplinar em construção*, (pp. 287-311). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Vernon. (2020, março 13). *The complete infographic checklist for your next easelly infographic*. <https://www.easel.ly/blog/the-complete-infographic-checklist/>

Algumas reflexões em torno de processos de revisão e de reescrita em textos académicos¹

Isabel Margarida Duarte^{a,b}, Alexandra Guedes Pinto^{a,b},
Sónia Valente Rodrigues^{a,b}

a Faculdade de Letras da Universidade do Porto

b Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. Introdução

O estudo apresentado inscreve-se no âmbito do desenvolvimento da competência de escrita académica como um trabalho processual e recursivo (Flower & Hayes, 1977; Roussey & Piolat, 2005; Grupo Didactext, 2015), baseado num movimento pendular entre leitura-escrita-revisão-reescrita (Pinto, 2013, 2014). Tem por objeto os efeitos gerados pelos comentários de revisão dos professores na reescrita dos textos dos estudantes universitários.

Foi realizado um estudo empírico conduzido por dois objetivos principais: (i) analisar as instruções de revisão efetuadas pelos professores nos textos dos estudantes; (ii) aferir o grau de influência destes comentários de revisão na reescrita-reformulação dos estudantes.

A partilha dos resultados obtidos e da reflexão consequente está organizada do seguinte modo: na secção 2, é explicitado o enquadramento teórico; na secção 3, é descrito o estudo desenvolvido ao nível da análise de instruções de revisão fornecidas por professores, nos textos dos estudantes

Correio eletrónico: iduarte@letras.up.pt, mapinto@letras.up.pt, srodrigues@letras.up.pt

e dos efeitos produzidos na reescrita destes; posteriormente, são apresentados e discutidos os dados e, por fim, são feitas algumas considerações, apontando novas pistas de investigação.

2. Enquadramento

Desde a década de 90 do século XX, sobretudo, a partir de orientações teóricas diferentes, verificaram-se duas tendências maiores, nas áreas em que enquadrámos o nosso estudo. Por um lado, foi-se constituindo um corpo teórico sólido no domínio dos estudos sobre escrita académica. Por outro, assistimos à explicitação de princípios de funcionamento globais deste tipo de discurso e à identificação de princípios de funcionamento particulares dos vários géneros nele coexistentes (Hyland, 1996, 1999, 2009; Swales, 1990, 2004; Devitt, 2004; Bazerman et al., 2005; Rose & Martin, 2012; Grupo Didactext, 2015; Marquesi, 2019; Pinto, 2018, 2019, entre outros²). Estes avanços na investigação e no ensino dos géneros textuais incluídos na escrita académica permitem-nos desenvolver reflexões teóricas e investigação aplicada que contribuem para o desenvolvimento da “literacia académica” (Silva & Santos, 2020, p. 188), altamente relevante na formação do estudante do Ensino Superior.³ Não se trata apenas, neste nível de ensino, de adquirir conhecimentos, mas, sim, de desenvolver competências, quer no âmbito da restituição dos saberes adquiridos, quer, sobretudo, da construção de conhecimento através da escrita. A escrita, mais do que um meio de provar que se adquiriram os conhecimentos expectáveis, é um modo de avançar e de construir conhecimento novo, desejavelmente com algum grau de originalidade.

A escrita académica situa-se numa zona de proximidade com a escrita científica, mormente no Ensino Superior. Muitos trabalhos que os estudantes deste nível de ensino produzem são pequenos ensaios vazados no formato de artigos científicos, sobretudo quando se trata de estudantes de Mestrado e de Doutoramento. Os géneros textuais que estes devem produzir visam prepará-los para a competência em escrita científica. Será, portanto, oportuna uma reflexão que problematize a relação entre estes dois tipos de escrita, como a que é feita, neste mesmo volume, por Marques (2023), relativamente às aproximações e diferenças entre discurso académico e discurso científico. Como a autora sublinha, “as finalidades e o estatuto sociocomunicativo dos interlocutores constituem parâmetros de

diferenciação” (Marques, 2023, p. 251) entre esses tipos de discurso. Se os membros da comunidade científica são pares cuja relação é de relativa simetria, a situação enunciativa não é a mesma no discurso académico: a relação entre os intervenientes não é simétrica, como esta autora destaca. Aos traços de diferenciação apontados por Marques (2023), acrescentamos outras diferenças pragmáticas entre os dois tipos de discurso, que implicam, por exemplo, que os vários géneros desenvolvidos no interior da escrita académica tenham como objetivo central o cumprimento, por parte dos estudantes, de requisitos de avaliação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que os géneros do discurso científico cumprem objetivos mais alargados, que, envolvendo também etapas de avaliação (neste caso, por pares), se relacionam principalmente com a produção e a partilha de conhecimento em Ciência.

Reconhecendo, assim, em certos géneros da escrita académica, a existência de uma fronteira difusa com géneros aparentados da escrita científica, destacamos também algumas especificidades nestes dois domínios discursivos, o que nos leva, no presente estudo, a falar de discurso / escrita académic(o)a.

As especificidades enunciativas e pragmáticas da produção textual nos géneros académicos implicam que o processo de escrita neste domínio esteja fortemente relacionado com o processo de avaliação por parte dos docentes ou dos orientadores. Tal como noutros níveis de ensino, também na escrita do Ensino Superior as intervenções dos professores se materializam, mormente, em comentários à margem dos textos de estudantes como orientações de reescrita⁴. Embora haja também comentários orais que fornecem *feedback* aos estudantes, o que fica registado nas suas produções escritas é um material acessível para a análise, constituindo um objeto de estudo muito relevante.

Existem vários métodos e modelos de heterorregulação da escrita, nomeadamente no que toca ao tipo e à forma dos comentários feitos pelos professores / orientadores aos textos dos alunos. Na presente secção, faremos referência a três métodos de revisão que estarão na base da nossa reflexão crítica.

Um dos métodos que consideramos relevante abordar é o “método de revisão paramédico” - *paramedic method* - proposto por Richard Lanham (1979, 2006) nas várias obras que publicou sobre o processo de revisão da escrita.⁵ Professor da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA),

Lanham desenvolveu um método de hetero e autorrevisão que apelidou de “método paramédico”, assente na metáfora de que certas frases podem ser vistas como frases “doentes”, que padecem de problemas como a prolixidade, a falta de clareza, de concisão e de legibilidade, sendo possível aplicar sobre elas uma terapêutica que elimine, ou, pelo menos, que melhore estes problemas. Os procedimentos “paramédicos” aplicáveis sobre as frases “doentes” são descritos por Lanham (1979, 2006) sob a forma de um conjunto de passos muito específicos, que permitem, segundo o autor, reanalisar cada frase do ponto de vista do seu material lexical e da sua organização sintática, eliminando elementos supérfluos, que o autor designa como *lard factor*, e adotando uma organização frásica mais direta e natural, que aumente a clareza e diminua o peso cognitivo na descodificação das mensagens.

Os passos concretos a seguir neste processo de simplificação da escrita são apresentados pelo autor (2006, pp. 14-34) da seguinte forma:

1. *Circle the prepositions.*
2. *Circle the “is” forms.*
3. *Find the action. Who’s kicking who?*
4. *Put this action in a simple (not compound) active verb.*
5. *Start fast – no slow windups.*
6. *Read the passage aloud with emphasis and feeling.*
7. *Write out each sentence on a blank screen or sheet of paper and mark off its basic rhythmic units with a “/”.*
8. *Mark off sentence length with a ”/”.*⁶

São passos que se destinam a fazer o escrevente refletir, de forma sistemática, sobre a organização de cada uma das frases do seu texto, promovendo alterações que reponham, por exemplo, a ordem natural das palavras da frase, focalizando em cada uma delas “Quem faz o quê”, removendo movimentos sintáticos desnecessários, encaixes excessivos de frases subordinadas e eliminando palavras supérfluas, responsáveis pelas redundâncias.⁷

Para tornar os efeitos da terapêutica mais sensíveis, o autor propõe uma equação que mede o grau de *lard factor* existente nas frases “doentes”, tornando, assim, mais objetivos os resultados da intervenção de revisão. Essa equação é expressa pelo autor nos seguintes termos: “dividing the dif-

ference between the number of words in the original and the revision by the number of words in the original” (Lanham, 2006, p. 4)⁸.

Nas palavras de Graça Pinto, este método pressupõe “uma revisão que toma por base a frase [...] tentando economizar a atenção reclamada para ser compreendida” (Pinto, 2012, p. 147).

Na recensão sobre a edição de 2006, a autora descreve o interesse que este método de revisão lhe despertou e os efeitos que o mesmo pode gerar na escrita:

O interesse que despertou em mim esse olhar para a prosa motivou-me uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto recorrendo aos meios de que então dispunha. A possibilidade de se aplicar à prosa um “método paramédico” (ver Lanham 2006: x) para “curar” frases “doentes” contribuiu também para abordar a escrita nas minhas aulas numa outra perspectiva, procurando mostrar aos estudantes até onde se pode ir na revisão das produções escritas sem perder de vista que, assim como acontece com o colesterol (ver Grant-Davie 1995: 1), não é de excluir a existência de gordura boa e de gordura má na prosa. [...] a frequência com que se encontram textos, de alunos e de não alunos, com frases “doentes”, tendo em vista esta forma de examinar a prosa, obriga(-nos) a atuar no intuito de os textos escritos se tornarem mais transparentes, menos obscuros, e, por conseguinte, de compreensão mais fácil.” (Pinto, 2012, p. 147)

A existência de uma “gordura má” e de uma “gordura boa”, para que a autora chama a atenção, estará diretamente relacionada com o género textual trabalhado. Se, em certos géneros textuais, a taxa de *lard factor* tende a diminuir e a qualidade da escrita depende diretamente desta redução, noutros géneros textuais, ela tende a aumentar, fazendo parte integrante das características estilísticas do próprio género. Nos géneros que constituem o nosso *corpus*, uma taxa de *lard factor* alta interfere com a clareza e a transparência que devem predominar, a fim de tornar as ideias fáceis de compreender.

Outras abordagens salientam aspetos diferentes, mas igualmente relevantes, dos métodos de revisão e reescrita de textos. Serafini (1991), por exemplo, propõe três tipos de indicações de reescrita, de acordo com a orientação do comentário efetuado pelo revisor (que, no caso da reflexão da autora, é o professor):

- relevativo – o professor limita-se à deteção do erro, assinalando-o com linhas onduladas horizontais e verticais ou destacando-o a cor diferente;
- resolutivo – o professor corrige os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, fornecendo a solução ao aluno;
- classificatório – o professor individualiza de modo não ambíguo os erros no texto, usando uma classificação de cada erro, remetendo para a metalinguagem designativa dos fenómenos que os alunos conhecem ou deveriam conhecer, e deixa ao aluno o problema de corrigir o seu erro autonomamente.

Aos tipos de correção de Serafini (1991), Ruiz (2013) acrescenta um outro: a revisão textual-iterativa. Nesta, o professor escreve comentários, apontamentos e recados, num diálogo por escrito com o aluno, numa interação em que poderão ter lugar perguntas, esclarecimentos, explicações, partilha de informação que pode gerar reflexão, elogios, incentivos, recomendações, etc.

Também no Ensino Superior e não apenas em outros graus de ensino, o *feedback* que o docente fornece aos seus estudantes pode ser uma “faca de dois gumes”, na expressão de Kluger e DeNisi (1996), citados por Carvalho et al. (2014), ao corroborarem que “é frequentemente utilizado pelos professores para julgar, acusar e punir” (p. 115), em vez de favorecer a autorregulação das aprendizagens pelos estudantes. Obviamente, não tomamos, neste texto, o *feedback* corretivo como forma de censurar o texto do estudante, mas, pelo contrário, como um incentivo a que este o melhore e se sinta motivado para esse trabalho de reescrita e aperfeiçoamento do texto e o leve a cabo de forma cada vez mais autónoma.

O modo como os docentes intervêm nos textos dos seus estudantes tem consequências claras (1) na qualidade da sua escrita académica, (2) na capacidade de autorreflexão sobre a sua escrita e (3) na capacidade de autorregulação dos seus textos. Estes métodos de heterorrevisão realizados pelos docentes pretendem, sobretudo, servir para o discente melhorar o seu texto, tornando-o mais claro e eficiente, aproximando-o, com frequência, sobretudo nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Superior, do que seriam as características desejáveis de uma escrita científica e já não apenas académica.

Utilizando o enquadramento que acabámos de expor brevemente, na secção que se segue, propomo-nos refletir sobre um conjunto de interven-

ções concretas de professores em textos académicos de estudantes, com vista a produzir pistas relevantes para esta reescrita interativa. Atendendo a que as indicações de reescrita reunidas no *corpus* foram extraídas de trabalhos de estudantes das autoras deste estudo, usaremos a presente reflexão como forma de melhorarmos as nossas próprias práticas docentes, transformando-as em práticas mais eficazes, e, expectavelmente, tornando os estudantes em escreventes mais reflexivos, eficientes e autónomos.

3. Aspetos metodológicos

3.1. *Corpus*

O *corpus* analisado neste artigo é composto por trabalhos académicos longos (relatórios de estágio) e breves (projetos de investigação e introduções de relatórios de estágio, algumas em versões simuladas), realizados em 2020 e 2021, por estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a saber:

- 2 trabalhos de projeto de licenciatura no ciclo de estudos de Ciências da Linguagem;
- 5 relatórios de mestrado dos ciclos de estudos Mestrado em Ensino do Português (MEP) e Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (MPLÉ);
- 5 projetos de doutoramento em Ciências da Linguagem (DCL);
- 6 introduções de relatórios de estágio (simuladas) do ciclo de estudos Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos (MTSL).

Tendo consciência de que estes textos pertencem a géneros diferentes e são marcados por traços mais académicos ou mais científicos, numa espécie de *continuum* entre dois polos prototípicos, incluímo-los, obviamente, na escrita académica, sobretudo porque resultam de um contexto de enunciação marcado por uma relação assimétrica entre os intervenientes, para retomar o critério pertinente de Aldina Marques já referido (2023) e porque, pragmaticamente, são trabalhos requisitados em diferentes provas de avaliação dos respetivos ciclos de estudo.

O *corpus* integra três fases da redação: a primeira versão do texto produzido pelo estudante; os comentários redigidos pelo professor e a versão reescrita pelo estudante⁹.

Os exemplos extraídos do *corpus* para exemplificar o tipo de análise efetuada no nosso estudo constituem uma pequena parcela da totalidade de comentários e processos de revisão que reunimos. Num estudo futuro, prevemos tratar estes processos de revisão de forma mais extensiva.

3.2. Metodologia de análise

Procedemos, a partir deste *corpus*, à análise e classificação dos comentários efetuados pelo professor, agrupando-os em categorias, segundo dois critérios: dimensão sobre a qual incidem e tipo de *feedback* fornecido. No primeiro critério, tivemos em conta três aspetos: (1) conteúdo; (2) aspetos gramaticais da escrita; (3) adequação a parâmetros do género, sendo que, no ponto (2), relativo aos aspetos gramaticais da escrita, nos guiámos pelas instruções de simplificação da escrita preconizadas por Richard Lanham no Método Paramédico, referido na secção 2 do presente estudo.

Quanto ao tipo de *feedback* fornecido, distribuímos os comentários por quatro categorias, inspiradas na tipologia de Serafini (1991) e Ruiz (2013), exposta na secção 2 da presente reflexão, tendo em conta a revisão:

- (1) relevativa;
- (2) resolutiva;
- (3) classificatória;
- (4) textual-interativa.

Fizemos, por fim, uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão dos segmentos revistos e reescritos.

Os comentários ilustrados na secção 4 constituem apenas uma pequena parcela da totalidade de processos de revisão que verificamos no *corpus*. Todos os casos escolhidos se integram no tipo de revisão classificatória e textual-interativa, facto que não implica que este seja o único tipo de comentário ocorrente no *corpus*, nem que seja o tipo mais frequente. Com efeito, no *corpus* ocorrem também as estratégias de revisão resolutiva e relevativa, que não são exemplificadas nem analisadas neste estudo.

4. Resultados

4.1. Apresentação

Nesta secção, exemplificamos e analisamos um conjunto de comentários feitos pelas docentes em textos de estudantes, procedendo a uma classificação do comentário, quanto aos critérios “dimensão sobre a qual incide” e “tipo de *feedback*”.

Os comentários exemplificados nas Figuras 1 e 2 ilustram a “revisão textual interativa”, com incidência no conteúdo, tendo em conta os parâmetros de género. A finalidade do comentário da Figura 1 era levar o estudante a refletir sobre a formulação dos objetivos da tese e a reformulá-los, clarificando-os.

ANTES	<p>Perceber (investigar ou analisar ou avaliar ou diagnosticar) se houve mudança significativa na percepção dos alunos do 6.º ano, no trato com a leitura/compreensão de textos veiculados no ambiente escolar, mediante a aplicação da proposta de análise aqui apresentada (ou: se houve algum contributo significativo para melhorar a percepção dos alunos...).</p>
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<p><i>Avaliar a extensão da mudança na percepção sobre leitura? O que quer é ver qual é a percepção sobre leitura que os estudantes têm no início e confrontar com a percepção que têm no final da intervenção?</i></p> <p><i>No caso de ser isto, terá de fazer uma parte introdutória sobre “percepção” e como se avaliam percepções, que são muito subjetivas e interiores.</i></p> <p><i>Se quer avaliar se leem melhor, de forma mais rápida ou mais acertada, tem de fazer um teste de compreensão leitora no início e outro no final e medir as diferenças.</i></p> <p><i>Este objetivo geral não está claro e tem de ficar claríssimo.</i></p>
DEPOIS	<p>Os objetivos gerais deste trabalho são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - implementar uma proposta de intervenção em leitura, no âmbito da compreensão textual, utilizando, como instrumento de aplicação, um roteiro de leitura, que inclui análise de texto. Tal intervenção tem como alvo duas turmas de 6.º ano do Ensino Básico, de uma escola pública de Portugal. - Investigar se houve mudança significativa na competência em compreensão de leitura, após a intervenção mencionada no objetivo anterior.

Figura 1 – Revisão textual interativa: conteúdo e parâmetros de género

O exemplo da Figura 2 tinha por finalidade levar o estudante a reformular a questão de investigação.

ANTES	Como consequência desta averiguação, formulou-se a questão: “como promover, de modo intencional, o alargamento vocabular dos alunos durante a etapa da pré-leitura?”
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<i>Ver melhor no final se se pode especificar mais a questão de partida.</i> (Foi enviado um texto teórico sobre a formulação de questões de investigação para o estudante ler.)
DEPOIS	Em acréscimo, a indagação sobre as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura, que visa a descodificação vocabular previamente à abordagem dos textos, facilitando o processo de compreensão dos mesmos, motiva a seguinte questão de partida: “de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?”

Figura 2 – Revisão textual interativa: conteúdo e parâmetros de género

Na verdade, quer os objetivos, quer a questão de investigação são parte do género relatório de mestrado condicente com o atual modelo de formação de professores através da execução de um projeto de investigação-ação. No relatório sobre esse projeto de investigação acerca da prática letiva merecem especial atenção a questão de partida e os objetivos de pesquisa que são, por isso, objeto frequente do *feedback* dos docentes. A natureza textual-interativa do comentário da docente é visível na utilização de um discurso dialogal em que têm lugar perguntas, recomendações e partilha de informação que pode gerar reflexão, como no caso do comentário da Figura 2, em que ocorre o envio de documentos complementares ao estudante para ampliar a sua mestria do género.

O exemplo da Figura 3 constitui um comentário de “revisão textual interativa” com incidência nos parâmetros de género. O excesso de citações ou a sua extensão demasiado longa num segmento curto de texto é uma disfunção relevante na escrita académica. A competência em escrita académica pressupõe um equilíbrio entre a identificação das fontes de informação e a capacidade de desenvolver reflexão crítica autónoma. Estamos, no caso da Figura 3, perante um comentário de tipo “revisão textual interativa”, uma vez que a docente esclarece detalhadamente o estudante sobre este aspeto da escrita académica para gerar nele um processo de reflexão. Mais uma vez, a finalidade da docente é adequar a escrita a parâmetros de género do discurso académico, neste caso, um relatório de mestrado.

ANTES	<p>É importante perceber como é que o domínio da escrita foi abordado ao longo dos tempos nos Programas e no currículo até aos dias de hoje:</p> <p>“Até à década de setenta, considerava-se a escrita como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática. (...)” (Niza, Segura e Mota, 2011, pp.9-12)*</p> <p>*A citação prolongava-se por 2 páginas A4.</p>
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<p><i>O trabalho não pode ter citações tão longas e tantas citações seguidas de um mesmo autor ou conjunto de autores. Quando fazemos citações é apenas para ilustrar algo que estejamos a expor ou para complementar ou para introduzir um argumento de autoridade que reforce uma tese. Não se pode recorrer a citações atrás de citações só para expor um assunto. Temos de o fazer por palavras próprias, sem plagiar.</i></p> <p><i>Esta parte da visão retrospectiva sobre o modo como foi abordado o domínio da escrita nos programas e no currículo até aos dias de hoje é interessante, mas não é central no seu trabalho.</i></p>
DEPOIS	<p>[Nota de rodapé]</p> <p>3. Para se compreender mais aprofundadamente o modo como as abordagens didáticas se foram diferenciando, sugere-se a obra de Niza, Segura e Mota (2011, pp. 9-12). Ai se refere como os processos de ensino-aprendizagem da escrita se alteraram ao longo do século XX, destacando-se três períodos: antes dos anos 70 (década em que o ensino da escrita se baseava em ditados), entre os anos 70 e os anos 90 e depois dos anos 90 (progressos nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que atualmente o ensino centra-se em práticas pedagógicas alinhadas com o construtivismo através de técnicas de auto e heterocorreção).¹⁰</p>

Figura 3 – Revisão textual interativa: parâmetros de género

Como se comprova na Figura 3, o comentário da docente gerou os efeitos desejados, tendo o estudante reformulado o segmento desviante, através da retenção no corpo do texto de apenas uma breve referência e da remissão do texto restante para uma nota de rodapé.

O exemplo da Figura 4, registado abaixo, é o de um comentário “classificatório” com incidência em aspetos gramaticais da escrita. A sua finalidade foi levar o estudante a simplificar a formulação linguística, eliminando o *lard factor* da sua frase:

<p>As conclusões levam a que se possa afirmar que a ferramenta LINGUEE é uma excelente ferramenta a ser usada no processo de tradução, embora com várias limitações.</p>	<p>Microsoft Office User Rever: perifrased verbal.</p> <p>Microsoft Office User Evitar avaliações no discurso científico. Substituir "excelente".</p>
ANTES	<p>As conclusões levam a que se possa afirmar que a ferramenta LINGUEE é uma excelente ferramenta a ser usada no processo de tradução, embora com várias limitações.</p>
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<p><i>Rever perifrased verbal. Evitar avaliações do discurso científico. Substituir "excelente".</i></p>
DEPOIS	<p>As conclusões permitem afirmar que a ferramenta LINGUEE é uma ferramenta útil no processo de tradução, embora possuua várias limitações.</p>

Figura 4 – Revisão textual interativa: aspetos gramaticais da escrita e parâmetros de género

A classificação da disfunção por parte da docente, identificando a passagem como uma “perífrase verbal”, acompanhada pelo infinitivo de valor instrucional “rever”, pretende ampliar nos estudantes a autonomia na identificação das disfunções e na sua “terapêutica”. Neste caso, está em causa o reconhecimento da perífrase “levam a que se possa afirmar” (que inclui o verbo causativo “levar a que”, seguido de uma perífrase modal “possa afirmar”) como *lard factor* na frase e a sua eliminação como contributo para a clareza da expressão.

No mesmo segmento de texto, a docente introduz ainda um comentário “classificatório” com incidência em parâmetros de género, cuja finalidade consiste em levar o estudante a evitar um estilo avaliativo subjetivo, desadequado ao género académico em causa, a saber, uma introdução de um relatório de estágio. Esta é mais uma falha recorrente nos estudantes que se iniciam no discurso académico e que cabe ao docente assinalar.

Com efeito, a docente regista recomendações para a reescrita, através dos infinitivos com valor instrucional “evitar” e “substituir”, e acrescenta a classificação da disfunção por referência aos parâmetros do género, em que os adjetivos subjetivos avaliativos devem ser evitados.

Um outro exemplo com a mesma finalidade será a sequência da Figura 5, em que existem dois comentários “classificatórios” sobre aspetos gramaticais da escrita: o primeiro, com o objetivo de levar o estudante a simplificar a formulação linguística, eliminando o *lard factor* da frase; o segundo, com o objetivo de evitar repetições lexicais:

Através de pesquisa aprofundada e experiências com a aplicação, espera-se conseguir provar a eficácia deste tipo de aplicação para a comunidade de tradução, como uma ferramenta de trabalho que facilita a comunicação entre os vários tipos de profissionais da área, desde freelancers a gestores de projetos.

Microsoft Office User
Rever conteúdo: o *ajustagi* descreve resumindo um trabalho já efetuado. Não se ajusta falar em expectativas “espera-se” mas sim em concretizações: o que se obteve, o que se realizou.

Microsoft Office User
Rever: perífrase verbal feita de 3 verbos. Redundância.

Microsoft Office User
Rever: repetição lexical “aplicação”.

ANTES	Através de pesquisa aprofundada e experiências com a aplicação, espera-se conseguir provar a eficácia deste tipo de aplicação para a comunidade de tradução, como uma ferramenta de trabalho que facilita a comunicação entre os vários tipos de profissionais da área, desde freelancers a gestores de projetos.
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<i>Rever perífrase verbal feita de 3 verbos. Redundância. Rever repetição lexical: “aplicação”.</i>
DEPOIS	Através de pesquisa aprofundada e experiências com a aplicação, esperamos provar a eficácia deste tipo de aplicação para a comunidade de tradução, como uma ferramenta de trabalho que facilita a comunicação entre os vários tipos de profissionais da área, desde freelancers a gestores de projetos.

Figura 5 – Revisão textual interativa: aspetos gramaticais da escrita

No exemplo transcrito na Figura 5, a expressão “espera-se conseguir provar” é alvo de uma instrução de revisão que, identificando-a como uma perífrase verbal, recomenda a sua simplificação. Foi também identificada a repetição lexical da palavra “aplicação”. A reescrita restaura estes dois problemas, mostrando que o estudante descodificou adequadamente a classificação feita pelo professor e encontrou soluções ajustadas para os problemas.

O exemplo da Figura 6 ilustra ainda um fio de comentários com incidência em aspetos gramaticais da escrita, sendo, de novo, um conjunto de anotações de tipo “classificatório”, em que se pretende levar o estudante a clarificar a formulação linguística, já que algumas destas frequentemente, não respeitam a Máxima do Modo, de Grice (1975), sendo pouco claras e menos breves do que deveriam¹⁰.

ANTES	A autora remete assim para o modo ambíguo como podemos olhar para o conceito em análise e para as inúmeras vias que podem ser tomadas quando se quer atingir um nível de fidelidade adequado entre o texto de partida e o texto de chegada independentemente do contexto em que se inserem.
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<i>Rever alteração para a voz passiva. Desrespeita paralelismo sintático. Rever alteração para o sujeito indefinido “se”. Desrespeita paralelismo sintático-semântico.</i>
DEPOIS	A autora remete assim para o modo ambíguo como podemos olhar para o conceito em análise e para as inúmeras vias que podemos seguir quando queremos atingir um nível de fidelidade adequado (...).

Figura 6 – Revisão textual interativa: aspetos gramaticais da escrita

O exemplo acima suscitou, pois, uma instrução de revisão focada na quebra de coesão textual decorrente da mudança constante do sujeito das orações. Lanham (2006, p. 14), como vimos na secção 2 do presente estudo, sugere o passo: “Find the action. Who’s kicking who?” como etapa para a escrita de frases mais claras e diretas. Ora, a concentração, numa mesma frase, de três formas gramaticais diferentes para exprimir um sujeito impessoal – primeiro, sob a forma do “nós”: “podemos olhar”; depois, sob a forma

passiva: “as inúmeras vias que podem ser tomadas” e, finalmente, sob a forma do “se” impessoal: “quando se quer atingir” - não favorece a coesão do texto.

A revisão gerou uma sequência reescrita que comprova que o estudante identificou o problema, uniformizando os sujeitos das várias orações para a forma gramatical do “nós” impessoal.

Creemos que os resultados revelados após as intervenções das docentes, nos casos relatados nesta secção, demonstram um avanço na capacidade de os estudantes usarem a escrita académica em alguns dos seus parâmetros fundamentais: clareza, simplicidade, objetividade. Por outro lado, os textos revistos obedecem, mais adequadamente, a parâmetros de género: por exemplo, definição mais eficaz de objetivos e questões de partida.

4.2. *Discussão*

Como pudemos verificar, o conjunto de comentários recolhidos e analisados na secção anterior reparte-se pelas três áreas propostas, a saber: aspetos gramaticais da escrita, parâmetros de género e questões de conteúdo. Por outro lado, todos eles se integram na categoria dos comentários “classificatórios”, havendo alguns de “revisão textual interativa”. Como dissemos anteriormente, este facto não significa que a totalidade dos comentários presentes no *corpus* pertença a estas classes, nem, tampouco, que representem a maioria das estratégias de revisão detetadas, embora ainda não devidamente sistematizadas e contabilizadas, dado o estado exploratório destas primeiras análises. Com efeito, também verificamos a existência das estratégias de revisão resolutiva e relevativa, que não foram, no entanto, contempladas na componente prática deste trabalho.

No conjunto analisado, pudemos confirmar que o comentário de revisão do professor gerou um movimento de reescrita ajustado por parte do estudante, revelando que este reconheceu a falha e interpretou bem a instrução que lhe foi dirigida. Os procedimentos classificatório e/ou de revisão textual interativa parecem, assim, ser produtivos e pedagógicos.

Em estudos futuros, fará sentido fazer uma análise mais extensiva dos comentários ocorrentes no *corpus*, quantificando os tipos mais frequentes e comparando os efeitos gerados pelos tipos classificatório e relevativo, em que o professor assinala simplesmente a “sequência doente”, sem identificar qual a disfunção e sem interpelar o estudante para uma dada reação. Exclui-se desta comparação o tipo resolutivo, atendendo a que este, ao for-

necer ao estudante a solução para o problema, não permite a avaliação imediata dos respetivos efeitos.

Sem dados que o confirmem, aventamos, todavia, a hipótese de os procedimentos relevativo e resolutivo, muitas vezes seguidos pelos professores, por falta de tempo de lidar com todas as áreas problemáticas dos textos, poderem conduzir os estudantes ou a repetir o erro na reescrita, por não conseguirem identificar a disfunção, ou a aceitar acriticamente as correções efetuadas pelo professor, não refletindo sobre elas e não as interiorizando e incorporando na sua competência de escrita.

Parece-nos também que a instrução de reescrita será mais bem-sucedida se contiver o diagnóstico do problema local – procedimento classificatório e de revisão textual interativa – permitindo ao estudante interiorizar a disfunção, que, frequentemente, é recorrente, marcando um estilo pessoal de escrita, ou uma falha ainda não colmatada. O diagnóstico do problema também permite que os estudantes sejam uma parte ativa na procura da “terapêutica” para as suas construções, frases ou sequências de texto “doentes”.

Este tipo de revisão é trabalhoso, mas surte efeitos a longo prazo, porquanto fornece os instrumentos reflexivos necessários para que os estudantes interiorizem e automatizem processos de autorrevisão da sua escrita, tornando-se mais autónomos e podendo prescindir da tutela permanente do professor.

Parece-nos ainda que a instrução de reescrita será mais bem-sucedida se contiver uma orientação diretiva de reformulação em vez de se limitar à expressão de uma crítica, ou à apresentação da solução de um problema.

5. Considerações finais

A comparação entre o “antes” e o “depois” da atividade de revisão e reescrita no *corpus* tratado revela ainda algumas instâncias que não foram referidas nem exemplificadas na componente experimental do presente trabalho, alertando para a necessidade de criar estratégias para as enfrentar. Com efeito, em certos casos, não incluídos neste estudo, os estudantes optam por resoluções mais passivas dos problemas, limitando-se, por exemplo, a eliminar o segmento identificado como problemático. Este comportamento coloca um desafio adicional, relativamente aos já expostos e discutidos ao longo do estudo, que é o de como evitar estas estratégias de

resolução passivas, que não envolvem, por parte do estudante, uma busca de soluções de escrita para o aperfeiçoamento do seu texto e, portanto, não redundam em mais competência de escrita nem em mais capacidade de autorreflexão ou autonomia.

Esta referência conduz-nos à consideração final de que existem ainda muitas questões para desenvolver em estudos futuros. Na continuação do trabalho aqui apresentado, pensado na senda de outros já por nós elaborados e que visam melhorar as nossas próprias práticas docentes ao serviço de um ensino mais eficiente da escrita académica, há passos que gostaríamos ainda de dar. Além de alargarmos o *corpus* a outros géneros académicos (por exemplo, às recensões de textos ou livros) e a outras estratégias de resolução de problemas, pretendemos avançar, tal como enunciado acima, para uma análise quantitativa dos comentários efetuados no trabalho de revisão, segundo os dois tipos de critérios estabelecidos acima e, ainda, para uma análise quantitativa equivalente dos efeitos gerados na reescrita.

Notas

- ¹ Este trabalho é financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT-UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).
- ² Num domínio como o da Escrita Académica, que conheceu uma expansão e uma especialização assinaláveis, no interior das disciplinas da Linguística de Texto e da Análise do Discurso, muitos autores ficam inevitavelmente por referir, quando se trata de fazer uma breve referência a contributos relevantes para o desenho da área.
- ³ Não tomaremos partido, no âmbito desta reflexão, pelas diferentes teorias de género que coexistem no âmbito dos estudos do texto e do discurso. A própria escolha entre as designações coocorrentes de *géneros de discurso* e de *géneros de texto* pressupõe opções teóricas subjacentes, que não é oportuno, no quadro deste estudo, desenvolver.
- ⁴ Usamos “reescrita” no sentido atribuído por Gonçalves e Bazarim (2009), que engloba atividades de mudança, reformulação, transformação, adequação do texto ao contexto e ao género, sugeridas ou provocadas por outro sujeito que não o autor do texto, mas levadas a cabo pelo próprio autor, podendo quem sugere dar ou não exemplos de reescrita. Os autores citados distinguem “reescrita” de “refação”, que associam às mudanças geradas autonomamente pelo próprio autor.
- ⁵ Professor da UCLA nos Estados Unidos, Richard Lanham desenvolveu este método de revisão da escrita que apelidou de “método paramédico” em várias obras que publicou ao longo da sua carreira. A primeira edição de *Revising Prose* de Richard Lanham data de 1979; a primeira edição de *Revising Business Prose* data de 1981, sendo baseada no pressuposto de que a “business prose” é um tipo de escrita com especificidades próprias; a quinta edição de *Revising Prose* publicada em 2006 traz a novidade de concentrar as várias formas de escrita num só volume. Graça Pinto resume a história desta quinta edição da seguinte forma: “A quinta edição de *Revising Prose* (2006), como se lê no Prefácio, traz de novo em relação às anteriores o facto de, para além das alterações próprias de uma nova edição, reunir num só volume *Revising Prose* e *Revising Business Prose*, na medida em que o autor deixou de considerar a “business prose” um estilo separado merecedor de um tratamento especial” (Pinto, 2012, p. 148).
- ⁶ Os passos enunciados em 6, 7 e 8 não surgiam na primeira versão de *Revising Prose de Lanham* (1979), aparecendo, na versão de 2006, para reforçar a importância do ritmo e da sonoridade numa escrita “saudável”.
- ⁷ Tal como salienta Pinto (2012, p. 51), os passos definidos por Lanham aplicáveis sobretudo ao inglês podem sofrer ajustamentos de acordo com as línguas: “O seu Método Paramédico deveria ser aplicado às frases que dele carecem, com as devidas adaptações às línguas em análise, para que com essa aplicação se obtenha uma prosa com menos *lard factor* e capaz de atingir os objetivos que qualquer tipo de escrita se propõe. Acabaria reforçando a premência de estudar o que representa o *lard factor* em cada língua.”
- ⁸ A fórmula para calcular a taxa do *lard factor* é, por vezes, representada como uma equação matemática, que poderíamos parafrasear da seguinte forma: $n.^{\circ}$ de palavras do texto original – $n.^{\circ}$ de palavras do texto revisto = X; $X: n.^{\circ}$ de palavras do texto original = taxa do *lard factor*. Nesta fórmula, os sinais “–” e “:” representam, respetivamente, os sinais matemáticos da subtração e da divisão.
- ⁹ Cf. conceito de reescrita apresentado na nota 4.

¹⁰ Note-se que, neste fio de comentários, também ocorre uma observação com incidência nos parâmetros de gênero e de natureza interativa, em que o professor remete para a consulta de um manual de regras de tratamento científico da informação (identificado como “regras APA”), que tinha sido partilhado com os estudantes.

Referências

- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179–192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiúza, E., & Gama, A. P. (2014). Escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113-124.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-461.
- Gonçalves, A. V., & Bazarim, M. (2009). *Interação, gêneros e letramento: A (re)escrita em foco*. Editora Claraluz.
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: Comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 11-26. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.01>
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-281.
- Hyland, K. (1999). Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/136216880000400103>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.
- Lachner, A., Backfisch, I., & Nuckles, M. (2018). Does the accuracy matter? Accurate concept map feedback helps students improve the cohesion of their explanations. *Education Tech Research and Development*, 66(5), 1051-1067. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9571-4>
- Lanham, R. (2006). *Revising Prose* (5th ed). Purdue University.
- Luaces, O., Diez, J., & Bahamonde, A. (2018). A peer assessment method to provide feedback, consistent grading and reduce students' burden in massive teaching settings. *Computers & Education*, 126(1), 283-295. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.016>
- Marques, M. A. (2023). Discurso académico e discurso científico: Aproximações, diferenças e ensino. In P. N. Silva, A. G. Pinto, & C. Marques (Orgs.), *Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 227-237). Grácio Editor.
- Marquesi, S. C. (2010). Escritura y reescritura de textos académicos en el posgrado: la retextuali-

Repetir para não omitir: Estratégias anafóricas problemáticas em textos de estudantes universitários moçambicanos e portugueses¹

Marta Siteo^{a,b}, Joana Vieira Santos^{a,c}

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

b Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

c Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

1. Introdução

No âmbito da redação académica, configura uma escrita amadurecida, entre outros aspetos, a capacidade de mobilizar e usar adequadamente os recursos linguísticos necessários para a construção da textualidade (Carvalho & Barbeiro, 2013). Em textos pertencentes ao discurso académico, considerados não subjetivos e com fins informativos e argumentativos, asentes em conteúdos científicos, afiguram-se como propriedades essenciais a coesão, a coerência, a intencionalidade, a situacionalidade e a intertextualidade, entre outras. Em última análise, estes parâmetros servem mesmo de base para a formulação de juízos de valor sobre a qualidade de um texto académico e, por extensão, para a avaliação dos seus autores.

Entre os princípios linguísticos e pragmáticos que subjazem à construção textual, assumem particular relevância neste trabalho os mecanismos de coesão textual, nomeadamente a coesão referencial. Este tipo de coesão

Correio eletrónico: martasitoe@gmail.com, joana.vieirasantos@gmail.com

envolve a retoma adequada de entidades referidas anteriormente no texto, ou seja, a ocorrência de expressões correferentes, que, no universo discursivo, referem a mesma entidade, formando uma cadeia anafórica (Mendes, 2013). De modo mais específico, a coesão referencial verifica-se quando “uma componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nele presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (Koch, 2002, p. 31).

Partindo da constatação de que textos de escrita em desenvolvimento indiciam a existência de áreas críticas – entre as quais se conta a coesão referencial – que necessitam de uma intervenção explícita, continuada e *musculada* no ensino da escrita académica, independentemente de formações anteriores, procura-se neste trabalho uma melhor compreensão das necessidades didáticas de aprendentes moçambicanos e portugueses. O grupo de falantes moçambicanos utiliza o português, mas não o terá necessariamente como língua materna, pois poderá ter contactado com essa língua na família ao mesmo tempo que adquiria uma ou mais línguas bantu, ou poderá ter tido contacto com o português apenas a partir da escolarização, seja na variedade do português europeu, seja numa outra, falada pelos professores. Além disso, os estudantes deste grupo evidenciam nas suas comunicações marcas próprias de uma variedade emergente, a que chamamos provisoriamente (pelo menos enquanto não houver estudos aprofundados sobre a situação) “Português de Moçambique” (PMZ). O PMZ inclui influências das línguas bantu faladas na família ou em outros contextos informais. O grupo de estudantes portugueses tem o português europeu (PE) como língua materna (PELM), podendo mesmo considerar-se monolíngue neste aspeto, porquanto qualquer outra língua terá sido aprendida em contexto formal, constituindo assim uma língua estrangeira (LE). Em todos os casos, essa LE será o inglês, embora alguns estudantes possam também dominar outras línguas, como o francês, o espanhol ou o alemão.

Integrado num projeto de investigação que procura mapear áreas críticas da produção de géneros escritos com base em textos elaborados por estudantes universitários falantes de diferentes variedades do português, o trabalho tem como objetivos (i) recolher dados para o esboço de intervenções didáticas contextualizadas, consentâneas com as reais necessidades do público-alvo na área da coesão referencial, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem da escrita académica e (ii) avaliar a influência das variáveis PMZ e PELM nas dificuldades de construção da coesão referencial em produções textuais de estudantes.

2. Pressupostos teóricos

Em face da complexidade da comunicação acadêmica, grande parte das intervenções didáticas realizadas em contextos universitários com o propósito de fomentar a apropriação e o desenvolvimento da escrita acadêmica assentam em pedagogias baseadas em gêneros textuais (Hyland, 2003, 2007). Considera-se que estas abordagens oferecem aos professores os meios necessários para a sistematização e explicitação das formas de funcionamento da escrita, facilitando, desse modo, a planificação e a sequenciação do seu ensino (Hyland, 2007). O outro pressuposto subjacente a esta opção didática reside no princípio de que um ensino da escrita baseado em gêneros textuais permite que o estudante desenvolva “capacidades linguísticas” de vária ordem, ou seja, *aptidões requeridas para a produção de um texto numa situação de interação específica* (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993, p. 30). Tais capacidades, de acordo com estes autores, desdobram-se em três tipos: (i) *de ação* (escolha adequada do gênero de acordo com a situação de produção, como a decorrente dos objetivos comunicativos, dos interlocutores e dos papéis que desempenham); (ii) *discursivas* (noção de organização textual, referente ao plano global, tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação do texto); (iii) *linguístico-discursivas* – domínio das operações linguístico-discursivas implicadas na produção dos textos (seleção lexical, coesão textual, mecanismos enunciativos, ortografia, entre outros).

Em alinhamento com tais pressupostos, este trabalho enquadra-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), colhendo também alguns contributos da *pedagogia de gêneros* tal como é entendida no âmbito da Linguística Sistémico Funcional (Feez, 2002; Martin, 2009, 2013; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012).

De acordo com este enquadramento teórico compósito, consideramos que a escrita acadêmica se insere nas formas de comunicação da respetiva formação sociodiscursiva, que corresponde a uma comunidade de especialistas e de pares (os docentes e os colegas), devendo ser objeto de ensino explícito. Mesmo que esse ensino explícito não existisse, no processo de produção de textos, cada estudante teria sempre consciência de que escreve para ser avaliado pelos professores através do produto escrito final a vários níveis: sucesso na recolha e tratamento da informação retirada das fontes, no plano de organização das ideias, da coesão, na estrutura do texto e da frase, etc. Ou seja, a *consciência da formalidade do ato de escrever* será uma

constante, o que justifica uma intervenção didática destinada a permitir que os estudantes tenham um maior controlo das suas produções escritas a nível textual, linguístico e pragmático.

Dentro desta consciência, consideramos como muito relevante a presença – ou a ausência – dos mecanismos de retoma referencial (Mendes, 2013), isto é, de retoma de um nome por expressões anafóricas, sejam elas fiéis ou infiéis, lexicais ou gramaticais (Kleiber, 1994, 2001; Figueiredo, 2003) – recurso à repetição do mesmo nome, a sinónimos, a pronomes ou a estruturas fráscas e textuais típicas da língua portuguesa, como a elipse permitida pelo sujeito nulo. A opção por analisar estas estruturas decorre naturalmente do facto de os géneros de texto solicitados aos estudantes (“ensaio” e “artigo de divulgação”, ver secção seguinte) serem produtos não ficcionais, informativos, constituídos por sequências predominantemente descritivas, explicativas, argumentativas ou narrativas (Silva, 2012) e onde a identificação inequívoca da referência nominal é incontornável. Além disso, considerando a respetiva formação sociodiscursiva, indexada ao contexto académico, espera-se também que a escrita seja formal e que incida sobre objetos referidos e referenciados ao longo dos textos. Em síntese, partimos dos pressupostos de que a coesão e a coerência são propriedades obrigatórias e de que um eventual défice nos mecanismos de retoma do nome as afeta de forma crítica. Neste aspeto, como veremos, tudo indica que se trata de estruturas pertencentes a áreas de aprendizagem tardia ao nível da escrita académica, dado que, mesmo após intervenção didática, os textos produzidos pelos estudantes indiciam um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão e coerência neste ponto em particular. O trabalho reitera, aliás, alguns dos passos dados num estudo mais abrangente aplicado a outros níveis de ensino (Figueiredo, 2003), indiciando que problemas aí identificados subsistem em níveis mais avançados.

Mesmo que os processos cognitivos inerentes à produção dos textos nos estejam, em certa medida, vedados, pode avaliar-se o conjunto de destrezas que os estudantes já possuem e se têm consciência da sua importância através de produtos concretos. Assim, é na materialidade dos textos produzidos pelos estudantes dos dois grupos selecionados (PMZ e PELM) que recolhemos e analisamos as marcas da produção, as quais permitem aferir até que ponto dominam as componentes de uma escrita formal amadurecida e, por extensão, conscientemente produzida num contexto académico, pelo menos no que toca à coesão referencial.

3. Metodologia

O levantamento de marcas textuais e frásicas utiliza dois *corpora*, constituídos, como já referido, por textos do género “ensaio” e “artigo de divulgação”, produzidos no âmbito de unidades curriculares que tinham a escrita formal como objeto de estudo. Para a obtenção destes dados, recolhemos textos escritos por estudantes do ensino superior na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e na Universidade de Coimbra (Portugal). Por uma questão pragmática, atribuímos aos excertos do *corpus* de estudantes moçambicanos a sigla (PMZ) e aos do *corpus* de estudantes portugueses a sigla (PELM).

Para o *corpus* de PMZ recolhemos 33 textos, com uma extensão entre 400 palavras (mínimo) e 3402 (máximo), totalizando 58187 palavras. Os textos foram produzidos por estudantes do 3.º ano do Curso de Ensino de Português, que frequentavam a unidade curricular de *Didática do Português II*, no 2.º semestre de 2020. O *corpus* de PELM é constituído por 56 textos, com extensão entre 432 palavras (mínimo) e 2351 (máximo), totalizando 64765 palavras, produzidos por estudantes do 3.º ano de Engenharia Informática no âmbito da unidade curricular de *Comunicação Técnica*, no 1.º semestre de 2011-2012.

O número de textos e de autores não é idêntico nos dois *corpora*, uma vez que as exigências em matéria de extensão dos estímulos eram distintas. Os textos dos *corpora* são assim comparáveis não em dados numéricos, mas, sim, porque os seus autores são de idade e grau de formação idênticos e porque tanto no ensaio como no artigo de divulgação se pressupõe o desenvolvimento de um tema, com sequências descritivas, narrativas, explicativas e argumentativas, além da presença de mecanismos de coesão referencial. Devido às diferenças numéricas na extensão dos *corpora*, mas também ao facto de o universo de textos e de estudantes ser reduzido, optámos por privilegiar a análise qualitativa das ocorrências de anáforas, sem prejuízo de se apresentarem na secção seguinte comparações entre contagens que nos parecem sugestivas de futuras linhas de investigação. Além disso, sendo a correferencialidade uma estrutura que atua a nível frásico e textual, dificilmente se conseguiria obter uma base de cálculo fiável que permitisse aferir graus de dificuldades, pelo que não procedemos a uma análise estatística. Por outro lado, a amostra de textos, por não ser representativa de um universo geral de falantes com o perfil dos autores do texto,

poderia tornar os resultados algo enganadores. Por fim, em muitos textos, ocorrem, por diversas vezes, estruturas problemáticas, ora do mesmo tipo, ora de tipos distintos, o que torna difícil eliminar a influência de fatores de autoria individual dessa análise quantitativa.

Após a recolha dos textos, procedemos ao levantamento e à comparação de ocorrências da anáfora nominal, classificando essas ocorrências, em primeiro lugar, nas categorias de “repetição” e de “omissão” em ambos os *corpora*. Da mesma forma, em cada conjunto de textos, comparámos:

- a repetição da referência nominal (anáfora fiel),
- a retoma por anáfora pronominal e lexical infiel (Kleiber, 1994, 2001; Figueiredo, 2003),
- a omissão de retoma em construções de elipse.

Por não terem sido identificados aspetos relevantes a assinalar, excluindo alguns problemas de concordância em género e número, optou-se por excluir da análise casos de retoma através de expressões gramaticais como os pronomes possessivos e as formas dativa e acusativa dos pronomes pessoais.

4. Dados globais

Não obstante a exclusão de uma análise estatística propriamente dita dos dados numéricos, indicamos nesta secção os cálculos gerais, para dar uma ideia aproximada da extensão do problema nos dois grupos de estudantes.

No caso do *corpus* dos estudantes moçambicanos, dos 33 textos, 26 apresentam ocorrências problemáticas relacionadas com os tipos de anáfora analisados, o que significa que apenas 7 estudantes produziram textos com estruturas de anáfora nominal convergente com a norma. Dos 26 textos, foram extraídos 87 excertos com recurso a estratégias de retoma que evidenciam uma escrita ainda em desenvolvimento. Depreende-se, assim, que uma percentagem de 78,78% do grupo de PMZ apresenta problemas na construção de cadeias anafóricas.

Dos 56 textos do *corpus* de estudantes portugueses, 39 apresentam ocorrências de estruturas problemáticas classificáveis num dos tipos tratados no presente artigo. Destes textos, foram retirados 95 excertos cujas estruturas problemáticas, ou questionáveis em contexto escrito, envolvem a

retoma de um antecedente nominal. Depreende-se destes números que quase 70% dos estudantes do grupo de PELM evidenciam dificuldades recorrentes na retoma anafórica da referência nominal. Ainda que, como dissemos, a representatividade global de ambos os grupos seja limitada e que a percentagem de desvios seja menor em PELM, assinala-se que está, ainda assim, muito próxima da encontrada para os estudantes de PMZ, o que indicia que a variável da língua materna pode não ser um fator muito relevante para o processamento e produção das estratégias anafóricas na escrita.

Tomando como base os tipos de anáfora analisados em ambos os *corpora*, a generalidade dos textos atesta o dilema que originou o título da presente comunicação. *Repetir para não omitir* parece ser a estratégia preferencial através da qual os estudantes de PMZ e de PELM retomam um mesmo referente ao longo do texto. Esta estratégia traduz-se quer na retoma do referente com o mesmo nome com que foi introduzido no discurso (repetição ou anáfora fiel), quer no uso de formas remissivas desnecessárias, lexicais e gramaticais.

Para ilustração mais concreta destas observações, apresentamos de seguida uma descrição pormenorizada das principais tendências identificadas nos textos de ambos os *corpora*.

5. Repetição da referência nominal – excesso de anáfora fiel²

No seio das estratégias de retoma utilizadas para não omitir o antecedente da anáfora, destaca-se a anáfora fiel, conforme ilustram os exemplos abaixo:

(1) (PMZ TXT24) (...) *conceptuar a gramática é uma questão problemática pois cada autor tem a sua concepção de gramática, embora a gramática seja entendida como um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua.* (2021_E_LT).

(2) (PELM TXT34) *O jogo contem quatro partes cada uma com cinco minutos, e o jogo começa com o “clássico” bola ao ar no centro do campo.* (1112_AD_GH_NA).

Em ocorrências como estas, os autores repetem ou o Sintagma Nominal (SN) pleno que foi usado para a primeira referência nominal ou uma

expansão desse SN. Por ser dotado de autonomia referencial (Lobo, 2013, p. 2189), este tipo de SN não permite a correferência, ou ela é desaconselhada, pela proximidade entre ocorrências (Mendes, 2013, p. 1706). Dado que a retoma ocorre no interior das frases, a norma-padrão do Português Europeu recomendaria o uso de formas pronominais em (1) e a estrutura de sujeito nulo no contexto de coordenação paralela de (2), o que não se verifica. Como resultado, em (2) parece quebrar-se a respetiva cadeia, mesmo admitindo que uma leitura “inteligente” (no sentido em que será a única possível para o texto fazer sentido) permitiria perceber que se trata do mesmo referente.

6. Retoma lexical da referência nominal – anáfora infiel / paráfrase

A tendência para repetir o referente também se verifica em casos onde são utilizadas estratégias de retoma anafórica diferentes da anáfora fiel:

(3) (PMZ TXT16) *Ainda sobre a gramática, é de extrema importância que o professor ou qualquer outra pessoa que queira trabalhar a gramática saiba ou conheça os diversos tipos, para que este profissional saiba qual é o tipo de gramática aplicável na sala de aula e ou em que contexto o mesmo pode ser trabalhado* (2021_E_FC).

(4) (PELM TXT45). *Estes produtos estão, ainda, por regular e por estudar; havendo até notícias de pessoas que tiveram problemas nos pulmões e na garganta durante o uso destes aparelhos*. (1112_AD_JA)

Estas ocorrências revelam um domínio mais desenvolvido das estratégias de construção textual de redes correferenciais e de uso da anáfora, uma vez que há a preocupação de não repetir propriamente o SN inicial, antes de o substituir por outro que sustente com ele uma qualquer relação lexical de sinonímia, hiperonímia ou hiponímia. Não obstante, esta opção afeta de forma mais negativa a coesão do que a repetição do SN original ou anáfora fiel que vimos anteriormente, dado que se torna também mais complexo reconstruir a ligação anafórica. A tendência generalizada evidenciada em (3) e em (4) é a de construir uma nova cadeia de referência a partir da retoma lexical.

7. Retoma gramatical da referência nominal por *este* – *mesmo* – anáfora pronominal

A outra variedade de repetição identificada e frequente em ambos os *corpora* diz respeito à retoma gramatical da referência nominal através dos pronomes *este*, *mesmo* e *ele*, que redundam em excesso de anáfora pronominal. Relativamente a estes casos, verifica-se a reiteração dos pronomes em contextos em que seria mais adequado o emprego do pronome nulo com a função de sujeito. As frases abaixo ilustram as principais tendências relativamente ao pronome *este*.

(5) (PMZ TXT22) *A abordagem produtiva representa um tipo que bem aplicado pode conduzir ao conhecimento explícito da língua, pois, esta não concebe a língua como um sistema de regras e não se limita ao ensino da gramática normativa, mas também contempla a gramática descritiva e interfere nas gramáticas que estão interiorizadas no indivíduo.* (2021_E_FP)

(6) (PELM TXT48) *Apesar de muitas vezes Jobs ter sido visto como temperamental ou até mesmo um tirano pelos seus funcionários, este era ainda assim considerado um ser humano extraordinário e muito querido por toda a empresa.* (1112_AD_JS_NA)

Nos exemplos (5) e (6), as referências nominais iniciais – [*a abordagem produtiva*], [*Jobs*] – têm função de sujeito e são igualmente o tópico na cadeia subsequente (aliás, em todas as frases do restante texto), o que, na norma do PE, exigiria o pronome nulo (= sujeito nulo) para que houvesse cadeia anafórica e, simultaneamente, coesão referencial (cf. Mendes, 2013, p. 1705; Santos, 2016). A introdução da anáfora pronominal com o demonstrativo, paradoxalmente, pressupõe que não existe retoma do antecedente.

Nesta categoria, foi ainda identificada uma configuração de repetição diferente, exclusiva do *corpus* de Moçambique. Trata-se de casos de coocorrência deste demonstrativo com o constituinte relativo *que*, conforme ilustrado nas frases abaixo.

(7) (PMZ TXT317) *A primeira perspectiva diz respeito a Gramática Normativa, esta que [...] é compreendida como um livro no qual estão assentes as regras que orientam o uso adequado da língua para aqueles que querem se comunicar devidamente.* (2021_E_JM)

(8) (PMZ TXT25) *Nesta senda, Goncalves e Uamusse (2004) defendem que quando se pretende ensinar gramática / língua pode-se adoptar diversos métodos, estes que se devem centrar nas seguintes abordagens (2021_E_JM)*

Estas ocorrências ilustram casos em que a tendência para não omitir o referente representado por um SN resulta no uso de duas formas remissivas, o demonstrativo *este* e o pronome relativo *que*, o que parece sugerir também que alguns estudantes desconhecem a função remissiva dos pronomes relativos. Um argumento a favor da hipótese reside no facto de se identificarem casos de anáfora fiel em contextos onde seria mais adequado o recurso a uma construção relativa, como se verifica nos seguintes exemplos:

(9) (PMZ TXT14) *Este ensaio enquadra-se no contexto do ensino da gramática. O ensino da gramática tem sido protagonista de diversas discussões nos últimos tempos. (2021_E_DB).*

(10) (PMZ TXT4) *Este autor defende esta posição sustentando que a gramática de uma língua é pré-existente a qualquer metalinguagem, e a metalinguagem é uma criação dos teóricos e do sistema linguístico. (2021_E_EB)*

Por outras palavras, tudo indica que estes estudantes não dominam a possibilidade de retoma pelo constituinte relativo *que*, o que se compreende por ser esta uma das áreas críticas da língua portuguesa, desde a sua aquisição mais tardia, especialmente em relativas de objeto (cf. Lobo & Soares-Jesel, 2017) até ao uso desenvolvido numa escrita formal e amadurecida.

Quanto ao demonstrativo *o mesmo* e ao pronome numa forma nominativa *ele*, os exemplos abaixo sugerem igualmente o não-domínio do emprego do pronome nulo exigível para estabelecimento da cadeia anafórica em ambos os grupos:

(11) (PMZ_TXT) *Constata-se que há várias razões que motivam o aluno a não compreender a gramática, fazendo com que o mesmo termine todo o seu processo escolar básico sem conseguir absorver as ideias relativas da gramática (2021-E_OD)*

(12) (PELM 57) *As aplicações têm uma interface mais atrativa, fornecida nativamente pelos desenvolvedores da iOS. Mas as mesmas estão muito restringidas ao seu propósito, por isso nunca irá haver problemas neste campo com o dispositivo.* (1112_AD_JMS_NA)

(13) (PMZ TXT2) *Os exercícios são “estruturais”, pois com base nas actividades, que são de forma escrita, os alunos terão a oportunidade de treinarem as estruturas gramaticais que se devem usar correctamente, assim pondendo eles falar e escrever bem a língua.* (2021_E_HM)

(14) (PELM TXT53) *Como estamos a travar, mas continuamos a circular depressa e queremos que essa transição seja também ela rápida, é muitas vezes aplicada uma técnica chamada de ponta-tacão. Ela consiste em carregar rapidamente no acelerador com o calcanhar enquanto premimos o travão com a biqueira, accionando simultâneamente a embraiagem com o pé esquerdo e efectuamos a redução. Embora possa parecer estranha e exija alguma prática, ela permite aproximar as rotações do motor com as que ele vai ter com a mudança mais baixa, eliminando assim o efeito de travão que muitas vezes ocorre.* (1112_AD_JM_NA).

Este é o tipo de retoma anafórica mais frequente, depois da anáfora fiel, e que consideramos mais problemática, tanto em contexto de PMZ como de PELM. Na verdade, ela demonstra por parte dos estudantes uma certa consciência da necessidade de evitar a repetição do SN inicial num texto escrito formal. Aliás, o recurso à anáfora pronominal tem em comum com a anáfora lexical o facto de não ser verdadeiramente uma repetição do SN original. Por outro lado, tal como a anáfora fiel, a presença do pronome quebra a cadeia de coesão, uma vez que, nos contextos analisados, ele não pode ser anafórico. No entanto, a sua presença induz o leitor em erro, levando-o a procurar outro nome além do que já figura no texto para sustentar a cadeia.

8. Estruturas resuntivas em contexto de relativo

As estruturas relativas são utilizadas com pouca frequência, já que esta é uma das famílias de estruturas subordinadas mais complexa da sintaxe, envolvendo retoma anafórica por constituinte relativo variável, identifica-

ção e posicionamento do antecedente nominal ou oracional (ou, em alguns casos, de elemento nulo), manipulação de funções sintáticas de um e de outro conforme a estrutura argumental dos verbos de cada oração, identificação de concordâncias, distinção semântica entre predicação restritiva e apositiva e concomitante escolha modal (Peres & Mória, 1995). Provavelmente por essa complexidade, as produções são em menor número, ainda que, dentro delas, as relativas não convergentes abundem. De forma expectável, encontramos nos dois *corpora* apenas estruturas resuntivas, ou seja, aquelas em que o vestígio do movimento de relativo não é um elemento nulo, como a norma do PE exige:

(15) (PELM TXT5) *O trailer [...] pode assumir linhas poucos claras que só uma análise detalhada as poderão identificar.* (1112_AD_AL_NA).

(16) (PELM TXT49) *[...] Face a esta questão obtiveram uma ideia diferente e original, à qual lhe chamaram de “Escadas piano” que tal como o nome sugere, remete para umas escadas que funcionam como um piano.* (1112_AD_JL_NA)

Verifica-se, assim, de novo, que a coesão referencial se fundamenta na estrutura da repetição para evitar omissões.

9. Omissão

Por fim, além da presença de casos de repetição em ambos os *corpora* analisados, conforme acima indicado, ocorrem igualmente omissões na cadeia anafórica, em geral em contextos de oração gerundiva com sujeito distinto da oração principal (Santos, 2016, p. 226) e de sujeito nulo, nos quais a norma do PE exigiria a expressão lexical ou pronominal do sujeito:

(17) (PMZ TXT1) *Nesse sentido, observa se frequentemente que os alunos apresentam muitas dificuldades em relação a sua aprendizagem, [...] devendo se ao fato de que nas escolas os professores continuam adoptando a gramática normativa, privilegiando o ensino prescritivo da língua e desconsiderando as formas que propiciam o acto comunicativo.* (2021_E_OD)

(18) (PELM TXT30) *Desta maneira, os alunos assistem o professor a dar a aula, [...] permitindo uma maior interação, já que permite questões e discussão.* (1112_AD_FP_NA; contexto: descrição de ensino a distância).

(19) (PELM 46) *O maior festival de competição de jogos do mundo, a DreamHack, situada na Suécia, também se encontra em expansão com a quantidade de espectadores cada vez maior, e prêmios cada vez mais preenchidos. Com a entrada de StarCraft 2 para o palco principal, a adesão multiplicou. Só no torneio realizado em novembro deste ano, [-] conseguiram obter mais de um milhão e meio de espectadores únicos, com picos de visualização perto dos 100000 espectadores na internet ao mesmo tempo.* (1112_AD_JB_NA)

Em ocorrências como estas, em bom rigor, estamos perante o inverso da coesão referencial, uma vez que as entidades, sendo distintas, surgem numa estrutura que as coloca na mesma cadeia anafórica. Em todo o caso, este último tipo confirma as dificuldades dos estudantes de PLNM e de PLM em trabalhar a coesão textual no que diz respeito à retoma anafórica da referência nominal.

10. Conclusões

A listagem de estratégias de retoma anafórica desviantes acima analisada parece indicar que os autores dos textos de ambos os grupos são capazes de recorrer a diversos mecanismos de estabelecimento de correferencialidade. Com efeito, além da anáfora fiel, em que a anáfora tem identidade referencial plena com o seu antecedente, foram identificados casos de anáfora infiel e de formas remissivas gramaticais como é o caso de pronomes pessoais e demonstrativos, além da expressão anaforizante “mesmo”. Poderá até dizer-se que existe uma consciência parcial dos requisitos da escrita formal, uma vez que é rara a ausência de retoma em contextos que a exigiriam, mas, sobretudo, porque são mais numerosos os casos de retoma agramatical. De certa forma, é como se os estudantes que produziram estas estruturas desviantes apostassem em formas securizantes de garantir que os seus textos não apresentam ambiguidades de referência no-

minimal, afinal uma das exigências do contexto acadêmico em que a formação sociodiscursiva os situa.

Assim, parece possível concluir que a principal dificuldade de ambos os grupos não reside necessariamente no desconhecimento dos mecanismos de coesão referencial, mas na ausência de um domínio pleno do seu funcionamento ao nível da escrita, sobretudo a académica. A ausência desse domínio pleno verificou-se no recurso à anáfora fiel e ao emprego de formas remissivas lexicais e gramaticais, onde seria mais adequado o emprego de construções de elipse.

Trata-se de um problema grave, porquanto, se a identificação inequívoca da referência nominal é obrigatória em qualquer género textual académico, as estratégias desviantes de repetir para não omitir redundam na quebra das cadeias anafóricas, na subsequente dificuldade de identificação de referentes e na quebra da coesão textual. Dado que o objetivo último dos textos de ambos os géneros é informar sobre uma realidade, plasmada em entidades nominais, o desrespeito da coesão neste ponto afeta irremediavelmente a compreensão do texto e a subsequente assimilação de dados por parte do leitor.

Os resultados obtidos mostram sobretudo semelhanças de comportamento entre os falantes de português como língua materna e como língua segunda, embora haja também pelo menos uma diferença. Semelhanças como o recurso à repetição em excesso, seja da anáfora fiel, seja da infiel indicam que esse recurso não será indexável apenas a uma variedade linguística de português e afetará falantes adultos com elevado nível de escolarização, o que justifica o título do presente artigo – *repetir para não omitir*. A diferença de comportamentos consiste na coocorrência do relativo *que* com o demonstrativo *este*, que já poderá ser específica de uma variedade de português falada em Moçambique.

Em consequência, pondera-se o desenho de estratégias de intervenção de base comum para mais do que uma variedade linguística desta língua pluricêntrica. As propostas didáticas a implementar procurarão focar a adequação dos mecanismos de coesão referencial às propriedades que definem cada género de texto e o envolvimento dos próprios alunos no desenho das estratégias de escrita académica, o que constitui o passo seguinte da presente investigação.

Notas

- ¹ Este trabalho foi parcialmente realizado no âmbito do projeto UID/04887/2020, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.
- ² Não ocorrem no *corpus* PL1 quaisquer anáforas associativas (*a casa* → *a sala* – meronímia) ou conceptuais (*aumento dos impostos* → *medida*), (cf. Mendes, 2013, pp. 1708-1709). Pode tratar-se de coincidência, mas também não seria provável que falantes com dificuldades em construir as cadeiras de coesão referencial conseguissem utilizar estas formas de anáfora.

Referências

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Carvalho, J. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-628. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000300006>
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102, 23-37. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>
- Feez, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. In A. Johns (Org.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 43-69). Erlbaum.
- Figueiredo, O. (2003). *A anáfora nominal em textos de alunos – A língua no discurso*. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Editions Duculot.
- Kleiber, G. (2001). *L'anaphore associative*. P.U.F.
- Koch, I. V. (2002). *A coesão textual*. Contexto.
- Lobo, M. (2013). Dependências referenciais. In E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (vol. II, pp. 2177-2227). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lobo, M., & Soares-Jesel, C. (2017). Interrogativas, relativas e clivadas. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 225-248). Language Science Press.
- Lopes, A. C., & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e referência*. CELGA/Livraria Almedina.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mendes, A. (2013). Organização textual e coesão de orações. In E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (vol. II, pp. 1690-1712). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peres, J. A., & Móia, T. (1995). *Áreas críticas do Português contemporâneo*. Caminho.
- Rodrigues, L. C. S. (2009). *Dificuldades de síntese na escrita de alunos do ensino Superior Politécnico*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.
- Santos, J. V. (2016). Sujet nul et identification de la référence nominale: contraste entre un trait structurel et un mécanisme de réalisation textuelle d'un genre académique. In A. Berrendon-

ner, M.-B. Mosegaard Hansen, & R. Zafiu (Eds.), *Actes du XXVII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Linguistique Textuelle et Analyse du Discours* (pp. 219-229) ATILF/SLR. <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-10.html>

Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. CELGA/Livraria Almedina.

Swales, J., & Feak, Ch. (2012). *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills*. The University of Michigan Press.

Processos de citação e produção de argumentos em textos críticos e ensaísticos¹

Ana Marques^a

a Centro de Literatura Portuguesa, Universidade de Coimbra

1. Introdução

Citar significa pôr em movimento. Citar imprime no texto um movimento em direção a outro texto, estabelecendo uma ponte entre enunciados e enunciadores distintos, produzindo, pela recontextualização, novas situações discursivas e gerando redes textuais expansivas. Antoine Compagnon comparou o citador ao rapsodo, contador de histórias na Antiga Grécia: “O orador que vocaliza perde o controlo de si mesmo e do discurso, ele é inspirado por um poder que o transcende (o do já dito); (...). O rapsodo, por sua vez, [é] aquele que amplifica e interpreta os versos do poeta” (Compagnon, 1996, p. 88). A receção crítica, dialógica e intertextual por definição, tem na citação um mecanismo estruturante.

Citar significa também privilegiar determinados aspetos de um texto, deformando a hierarquia dos seus elementos de forma a construir um tópico de análise e a fundamentar uma interpretação, a qual vai oferecer uma determinada inteligibilidade do texto citado. As interpretações reconfiguram os textos, pondo em prática protocolos de leitura que variam consoante as comunidades interpretativas (eras, escolas teóricas, realidades socioculturais, etc.). O conceito de comunidades interpretativas (Fish, 1976) retira ao texto literário qualquer identidade inata: o texto não tem sentido em si mesmo, mas o seu sentido também não depende da subjeti-

Correio eletrónico: ana.marques.silva@gmail.com

vidade das interpretações individuais, sendo antes contingente dos horizontes das comunidades interpretativas, as quais são constituídas por leitores que partilham estratégias de interpretação segundo as ideias que caracterizam essas comunidades. Estas estratégias e protocolos de interpretação estão em permanente reformulação, de acordo com convenções socioculturais e históricas. Fish refuta a ideia de que a leitura precede a interpretação: o ato de leitura e o ato de interpretação são o mesmo, no sentido em que ao ler estamos já a pôr em ação as nossas redes de referências. Para o autor, as estratégias de interpretação são a *forma* da leitura, e nessa medida produzem o texto, em vez de, como comumente se assume, dele emergirem (Fish, 1976, p. 481). Se as estratégias de interpretação determinam os modos como extraímos sentido do texto, então são estratégias não de leitura, na aceção convencional do termo, mas de escrita, no sentido da constituição e atribuição das propriedades de um texto (Fish, 1976, p. 483). Os mecanismos de citação do *Livro do Desassossego* e o modo como estruturam determinados argumentos são provas materiais das especificidades que caracterizam as diferentes interpretações e reconfigurações críticas do texto soarino.

Enquanto mecanismo intertextual, a citação tem como função geral estabelecer nexos entre enunciados e enunciadores distintos. Na medida em que a citação estabelece uma via, ou canal, de comunicação entre textos, a sua função é fática, no modelo de Jakobson: tem como objetivo “estabelecer, prolongar ou descontinuar a comunicação” (Jakobson, 1960, p. 355), focando-se no canal comunicativo e no contacto entre os agentes da comunicação. No caso do universo crítico do *Livro do Desassossego*, o canal através do qual a comunicação se estabelece entre o *Livro* e os seus leitores especialistas, bem como entre as várias comunidades interpretativas, é a própria textualidade, incluindo os protocolos específicos que caracterizam textos críticos e ensaísticos. Para além desta função sistémica, a citação desempenha um conjunto de funções circunstanciais, isto é, as funções que a citação desempenha são localmente determinadas pelo contexto no qual a citação é integrada. A função que uma dada forma ocupa num contexto pode corresponder a outras funções num contexto diferente, por exemplo, uma mesma citação em epígrafe ou entre parêntesis desempenha funções distintas. Dada a relativa autonomia entre forma e função, a tipificação dos processos citacionais aqui apresentada segue o esquema conceptual proposto por Antoine Compagnon, que identificou dois movimentos na prá-

tica da citação — o recorte e a colagem. A presente análise das práticas de citação parte deste esquema, nele integrando as variáveis que a recepção crítica do *LdoD* permite identificar. Estas variáveis concentram-se na posição e na extensão que os enunciados citados ocupam no texto citante, subordinando-se-lhes a forma e a função.

2. Recorte-Colagem

O recorte diz respeito ao modo como o citador seleciona as citações, definindo o seu contorno. É uma categoria que remete para a leitura e pode ser pensada quanto à extensão da citação. A colagem diz respeito ao modo como o citador integra as citações no novo texto. É uma categoria que remete para a escrita e pode ser pensada quanto à frequência e posição. Tanto o recorte quanto a colagem são determinados pela função e pela estratégia argumentativa que a citação serve. O recorte e a colagem confluem na composição de um novo enunciado, tanto através da produção de um contexto para a citação, quanto através da abertura de novos caminhos discursivos.

No movimento recorte-colagem, a “citação repete, faz com que a leitura ressoe na escrita” (Compagnon, 1996, p. 29). Mas a citação não é uma mera repetição: ao acomodar o enunciado citado num novo corpo textual, a colagem produz um grau de desvio, “uma diferença de potencial, um curto-circuito. O fenómeno é a diferença, o sentido é a sua resolução” (Compagnon, 1996, p. 59). Esta diferença de potencial, que gera novos sentidos, é impulsionada pela relação semântica entre a citação e o seu enquadramento: a diferença de potencial é maior quanto maior for a emergência de sentidos não evidentes no texto original, mas que são gerados pela colagem da citação num novo enunciado.

O recorte e a colagem são também os processos que presidem à edição do *Livro do Desassossego*, obra inacabada, fragmentária e materialmente desagregada, cuja estrutura e composição depende das estratégias interpretativas de cada editor. Ao selecionar e ordenar os trechos que constituem o *Livro*, o editor cria um contexto específico para textos descontextualizados, criando relações entre fragmentos desconexos. Na medida em que a leitura do *Livro do Desassossego* solicita a produção de um contexto para cada fragmento, citar esta obra num texto crítico ou ensaístico implica uma dupla contextualização: aquela que cria um enquadramento interpretativo para cada trecho, e aquela que é produzida pela integração de cada citação

num enunciado crítico. Se a primeira pertence à esfera da leitura individual e subjetiva, a segunda pertence à esfera da leitura orientada para o espaço do comum, dirigindo-se a outros leitores e ampliando os diálogos entre comunidades interpretativas.

3. Posição

Para Antoine Compagnon, a “epígrafe é a citação por excelência” (1996, p. 120). A epígrafe pertence ao domínio do paratexto e mantém um alto grau de autonomia: é uma modalidade de citação que expressa afinidades do autor, estabelecendo relações com textos de universos por vezes bastante distantes. No seu ensaio “A dimensão do desassossego”, Joana Matos Frias (2018) recorre a uma tripla epígrafe, composta por um excerto de um poema de Eugénio de Andrade sobre modas académicas, uma frase de Friedrich Schlegel sobre Romantismo e crítica literária, e uma frase de Leyla Perrone-Moisés sobre o *LdoD* e a crítica em Portugal e no Brasil. Em conjunto, as três epígrafes enunciam com especificidade o âmbito do ensaio que introduzem.

A posição relativa das citações — início ou final do texto, início ou final de parágrafo ou secção, ou intercalada com as palavras do citador — tem uma relação com a função da citação, com a estratégia argumentativa do citador e, por vezes, com o efeito retórico. Citações em posição inicial cumprem frequentemente a função de mote a partir do qual a reflexão se desenvolve. No “Prefácio” à sua edição do *Livro do Desassossego*, Jacinto do Prado Coelho (1982) cita um conjunto de trechos do *Livro* que expressam as ideias de cansaço, tédio e desassossego, funcionando estes enunciados como marcadores do âmbito e do contexto temático desta secção do Prefácio. As citações em posição inicial funcionam também como amostra que oferece a matéria-prima para análise e a partir da qual o ensaísta coloca uma pergunta ou declara um objetivo, como é o caso de Maria da Glória Padrão (1977) que, no início do seu ensaio “A Escrita do Desassossego”, cita em bloco 6 trechos de cartas de Fernando Pessoa a João Gaspar Simões que aludem à génese e autoria do *Livro*. As funções que a posição inicial das citações desempenha adequam-se a um método expositivo genético que reproduz passo a passo o caminho seguido pelo enunciador, o qual apresenta inicialmente as premissas nas quais a sua indagação se baseia, deixando as conclusões para o final.

O mecanismo inverso é a citação que ocorre no final do texto, no final de um segmento ou parágrafo, ou ainda no final de uma frase. A citação em posição final adequa-se a um método expositivo no qual se declara as conclusões no início do texto, justificando posteriormente essas declarações com recurso à citação. Nestes casos, a citação tem um valor conclusivo e cumpre a função de demonstrar, sustentar ou validar um dado argumento através do exemplo oferecido pela fonte. É o caso do texto de Maria Irene Ramalho (1999), “O Desassossego, a poesia lírica e a identidade do poeta”: “Pessoa fala do privilégio que tem de se não dar expressão a si próprio («o meu privilégio de não me exprimir»)". A citação no final das frases serve ainda outras funções que não a conclusiva, tais como caracterizar, ilustrar ou esclarecer. Jorge de Sena (1984), na sua “Introdução ao Livro do Desassossego”, recorre à citação em posição final não apenas para ilustrar as suas afirmações, mas sobretudo para esclarecer o sentido que Sena atribui às palavras de Bernardo Soares: “A própria verdade abstracta da consciência criadora, isto é, «o que em mim sente está pensando» do verso célebre”.

A citação surge também frequentemente em posição encaixada, produzindo um efeito de convergência entre vozes distintas através da proximidade formal, a qual sugere uma coesão semântica. Teresa Sobral Cunha (2008), no “Prefácio” à sua edição do *LdoD* recorre com frequência a este mecanismo através de uma montagem de citações de trechos distintos, elaborando assim uma intrincada composição a duas vozes: “E também era o dele o universo povoado de gente quotidiana, dele a mesma sensibilidade ao bulício das ruas (os eléctricos de «toque metálico», os carros, as carroças de «sons separados», as «pancadas de martelo à porta do caixa-teiro»)". Este mecanismo evita a paráfrase, menos exata do ponto de vista testemunhal e menos económica do ponto de vista discursivo. A citação encaixada cumpre ainda a função de sintetizar um argumento, próprio ou alheio. Eduardo do Prado Coelho (1983), em “Pessoa-Soares e a cultura em língua francesa”, sintetiza através de uma montagem de citações o argumento apresentado numa recensão de João Gaspar Simões, publicada no ano anterior, com o objetivo de contestar essa leitura: “Quanto a Bernardo Soares, esse, não existe, ou melhor, «só existe no que escreveu», e, portanto, não lhe corresponde, diz Simões, «um fluxo de vida», e, por conseguinte, «o Livro do Desassossego é mesmo um bluff tanto enquanto obra de arte como enquanto ‘diário íntimo’»”.

4. Extensão

Os mecanismos argumentativos assinalados fazem uso de citações relativamente breves, frequentemente tratadas através da supressão de texto. Certas citações breves são utilizadas pelo seu valor canónico no âmbito da obra de Bernardo Soares, como é o caso da expressão «ajudante de guarda-livros», à qual quase todos os críticos e ensaístas recorrem, atribuindo-lhe a função de metonímia do heterónimo pessoano. O recorte destas citações estabilizou-se, assim, pelo uso.

A extensão de uma citação reflete-se também na função retórica que lhe é atribuída. A citação breve presta-se à apropriação e à ressignificação, por vezes de forma bastante expressiva, do enunciado do qual a citação é recortada. É o caso da recensão “O *Livro do Desassossego*, um falso «diário íntimo»”, na qual João Gaspar Simões (1985) cita uma frase de Bernardo Soares — «Parecerá a muitos que este meu diário (...) é artificial de mais. Mas é de meu natural ser artificial». Simões destaca nesta frase a palavra «artificial» —, frase que Simões utilizará, isolada, por cinco vezes, de modo a reforçar a ideia de logro com que o crítico caracteriza o *LdoD*. No mesmo texto, Simões atribui também um sentido próprio à expressão soarina «ajudante de guarda-livros», ao colocá-la na sequência da palavra “chãmente”: “Bernardo Soares, criatura (...) pura e chãmente, «ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa»”. A proximidade com o advérbio de modo confere uma nova camada de sentido que altera radicalmente a expressão citada. Esta apropriação e ressignificação é, afinal, o princípio da escrita (“Proust não dizia que todo o escritor começa pelo pastiche?” [Compagnon, 1996: 61]), no sentido em que todo o texto é “um mosaico de citações” (Kristeva, 1969, p. 85), de referências cruzadas e filtradas pela interpretação que constitui já cada leitura. “[D]e certa forma, não há um sujeito da citação, senão num regime democrático da escrita” (Compagnon, 1996, p. 51).

A citação breve é por vezes integrada num texto de forma indireta. Tal como acontece com o discurso indireto, as aspas, enquanto convenção que assinala a mudança de voz, são substituídas pelas palavras do autor citante que assinala a autoria das palavras citadas, por vezes de forma explícita e por vezes apenas como alusão. Este mecanismo era aquele que comumente se utilizava antes da invenção das aspas, no séc. XVII, pelo impressor francês Guillaume. Poder-se-ia supor que a citação indireta permite um maior grau de apropriação, todavia não é esse o caso nos textos em apreço neste

estudo, incluindo quando se trata de citações indiretas não explícitas: nestes casos, o crítico ou ensaísta escreve situado num campo discursivo específico e dirige-se a um público restrito de leitores especialistas que reconhecerão um dado enunciado como sendo uma citação de um determinado autor. Deste modo, a citação indireta reforça o âmbito crítico do texto, no sentido em que o reconhecimento de uma dada citação assinala os contornos da comunidade interpretativa à qual o texto citante se dirige. Exemplo deste mecanismo é a citação indireta que Jorge de Sena (1984) faz de Camões: «a alma minha gentil, até o papel seu secretário». Também Jerónimo Pizarro (2018) faz referências indiretas a determinados trechos do *LdoD*, cujos títulos, enumerados sequencialmente, passam inclusivamente a estar em minúscula, convenção gráfica que testemunha a recontextualização e um grau de ressemantização das palavras citadas: “Ao longo da leitura encontramos absurdos, lendas imperiais, cartas (...), conselhos às mulheres mal casadas, confissões, recordações, estéticas, nostalgias, éticas, abdições, sentimentos apocalípticos, quadros decorativos, metafísicas e até uma notável educação sentimental, mas nenhum texto nos dá a sensação de caminharmos pelas ruas centrais de uma pequena cidade.”

As citações são tratadas com graus de seletividade diferentes consoante o objetivo da citação e o âmbito do texto citante. Por vezes, diferentes autores citam um mesmo trecho do *LdoD*, nele selecionando passagens com extensões distintas. É o caso de Eduardo Lourenço e Jerónimo Pizarro, que citam o mesmo parágrafo de um mesmo trecho (“Reconheço hoje que falhei”), sendo que Eduardo Lourenço cita apenas um par de palavras (“Narciso cego”) e Jerónimo Pizarro cita o parágrafo na sua totalidade. Neste caso, o que interessa a Eduardo Lourenço é a expressão “Narciso cego” como metáfora que permite ao ensaísta tornar operativa a sua análise da psicologia pessoal. Lourenço destaca a expressão do contexto em que esta ocorre, conferindo-lhe um valor que transcende o sentido local que Bernardo Soares atribuiu a este par de palavras.

Eduardo Lourenço desenvolve uma leitura cuja especificidade vai ser tomada em conta por outros críticos, como é o caso de Jerónimo Pizarro. Assim, a frase de Eduardo Lourenço que cita Bernardo Soares (“Narciso cego, como no *Livro* se conhece, Pessoa desejou tocar-se como uma alma que fosse exterior”) torna-se a epígrafe do texto de Jerónimo Pizarro, assinalando o seu âmbito, bem como uma homenagem a Lourenço. Esta frase volta a ser retomada ao longo do texto de Pizarro, primeiro como metoní-

mia de um dado aspeto da psicologia de Bernardo Soares e depois no contexto da citação integral do parágrafo do *LdoD* em que a expressão ocorre. Ou seja, a leitura que Jerónimo Pizarro faz do texto soarino é já informada pela leitura de Eduardo Lourenço. Formalmente, esse filtro faz-se expressar através de uma citação da citação, isto é, através do modo como Eduardo Lourenço cita e interpreta este par de palavras. Este processo assinala a produtividade recursiva da intertextualidade, em que um texto-fonte produz um novo texto através da especificidade de uma leitura, e esse novo texto produz por sua vez outro novo texto. Não se trata apenas de um texto-fonte que dá origem a várias leituras que reorganizam esse texto em novas configurações, por via de produção de textos críticos, nem se trata exclusivamente de uma rede de textos-críticos que gravitam em torno do texto-fonte, trata-se antes de um conjunto de interpretações que, em inter-relação, continuamente dão origem a novos textos, organizando-se este movimento gerativo em camadas e de forma reticular. A citação evidencia o carácter gerativo e intertextual da leitura e da escrita, e assinala a estrutura das redes de influência que caracterizam um dado campo literário. A citação tem assim uma dimensão crítica, enquanto mecanismo que estrutura argumentos, e tem também uma dimensão social, enquanto mecanismo que articula diferentes leituras. O modo como esta citação ocorre no texto de Jerónimo Pizarro mostra como a subjetividade da interpretação é também uma intersubjetividade dialógica e diacrónica, que sustenta comunidades interpretativas.

No seu ensaio, Jerónimo Pizarro reserva dois anexos para dois textos de Fernando Pessoa, citados integralmente: um sobre Cesário Verde e o outro sobre António Vieira. Estes textos não são acompanhados por qualquer comentário, cumprindo a função de testemunhos a partir dos quais o leitor poderá aferir a pertinência da leitura que o ensaísta faz destes textos. Estes testemunhos são acompanhados por imagens – fac-símiles dos documentos datilografados por Fernando Pessoa –, sendo que podemos entender estas imagens também como citações, no sentido em que estabelecem uma relação direta com o texto e a escrita pessoana. Neste caso, o que está em causa é a validação da tese de que tanto Cesário como Vieira são autores cuja influência é determinante na obra de Pessoa-Soares, sendo que o valor testemunhal de um texto citado integralmente é necessariamente superior ao valor testemunhal de uma citação breve, já que na citação integral o grau de seleção e descontextualização é menor.

Encontramos outra modalidade de citação integral num ensaio intitulado “A minha pátria é a língua portuguesa (desde que a língua seja a minha)”: Osvaldo Manuel Silvestre (2008) cita na íntegra o conto epistolar “Rosita até morrer”, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, publicado em 1982, e introduz esta longa citação com as seguintes palavras: “para que a ortografia seja gente, nos termos propostos por Bernardo Soares, é necessário que muita gente, demasiada gente, deixe de o ser. Por toda essa gente sem lugar na pátria-língua de Bernardo Soares proponho a proto-moçambicana Rosita”. Neste caso, o facto de a citação ser integral remete para um ato enunciativo da parte do ensaísta, ato esse que materializa em si mesmo o argumento que o ensaio encerra, dando diretamente voz às vozes que Soares expulsa da sua língua «clara e majestosa», ao invés de representar e editar estas vozes por via de citações seletivas.

5. Redes textuais

Uma importante estratégia argumentativa no âmbito dos textos críticos sobre o *LdoD* é o estabelecimento de redes textuais. A dimensão social da citação reflete-se nos diálogos que a partir dela se estruturam, como vimos no caso de Jerónimo Pizarro e Eduardo Lourenço, em que a leitura de um crítico informa a leitura de outro crítico. As redes textuais constituídas por via da citação estabelecem nexos entre diferentes comunidades interpretativas. José Martins Garcia (1985), em “Os géneros literários e o *Livro* do Desassossego”, coloca uma pergunta (questiona a noção de drama) e junta várias vozes, ora dissonantes, ora consonantes, para aprofundar essa pergunta. A palavra é dada não só a Pessoa e seus heterónimos, mas também aos seus leitores críticos. O texto de Garcia é assim uma espécie de congresso mediado pela citação.

Além dos leitores especialistas, as redes textuais incluem autores com uma relação direta com o autor em estudo (influência), autores sem uma relação direta (novas leituras comparadas), além do conjunto da obra do autor. Na sua “Introdução ao(s) *Livro(s)* do Desassossego(o)”, Teresa Rita Lopes (2015) cria uma rede de referências que inclui poesia, prosa, correspondência e textos teóricos de Fernando Pessoa e seus heterónimos, bem como as leituras e influências, como é o caso de Oscar Wilde ou Maeterlinck, situando assim a obra pessoana num contexto alargado de correntes estéticas e de pensamento, criando uma coerência intertextual que sustenta

a caracterização que a autora faz do *LdoD* no conjunto da obra pessoana, justificando determinadas opções editoriais na sua organização e fixação do texto soarino. Deste modo, a autora identifica um conjunto de figuras psico-bibliográficas que, em relação intertextual estabelecida a partir do *LdoD*, constituem um corpo textual expandido.

As redes textuais estabelecidas por via da citação assinalam a dimensão intertextual e dialógica a que a citação dá expressão direta, através da leitura comparada e dos nexos que esta prática estabelece, mas também através da citação enquanto mecanismo de validação de um argumento por via da autoridade do autor citado. A análise das redes textuais em jogo na receção crítica do *LdoD* torna visível o poder de influência de determinadas leituras. A citação de autoridade tem uma dimensão diacrónica, no sentido em que o caminho aberto pelos críticos que precedem um dado momento histórico informará o trabalho dos críticos de gerações posteriores, e nela confluem dois aspetos: a homenagem e a validação. A título de exemplo, veja-se o lugar ocupado por Jorge de Sena num texto de Jacinto do Prado Coelho, ele próprio uma referência central nos estudos pessoanos: a mais longa citação que Prado Coelho faz no Prefácio à sua edição do *Livro*, em 1982, é de Jorge de Sena, a quem é dedicado um parágrafo inteiro, abrindo a sequência que dá a palavra ao autor citado com um juízo valorativo: “Com justeza e brilho ponderou Jorge de Sena no estudo que devia ter sido o prefácio desta obra”.

6. Conclusão

A análise do *corpus* relativo à receção crítica do *LdoD* permite desdobrar a função sistémica da citação — estabelecer uma via de comunicação entre enunciados distintos — em duas funções gerais — ilustrar e apoiar —, e permite desdobrar estas duas funções gerais em funções específicas. Assim, ilustrar consiste frequentemente em caracterizar, expandindo os conteúdos que precedem a citação, e consiste também em fornecer uma amostra ou um exemplo, especificando e clarificando uma afirmação. Apoiar consiste frequentemente em apresentar uma fonte primária, ou em recorrer à autoridade de um ou mais autores, sustentando uma afirmação. As funções que a citação desempenha dependem do contexto argumentativo. Não raras vezes, as funções da citação sobrepõem-se, desempenhando a mesma citação diversas funções que podem ser mais explícitas ou mais

implícitas, de acordo com as características do texto citante, incluindo as suas convenções, mas também o estilo do autor que recorre à citação.

A citação tem uma dimensão argumentativa. A composição de um texto crítico é estruturada, em diferentes graus, pelas citações selecionadas, designadamente pelo seu recorte — a escolha das palavras, a qual determina a forma, ou a extensão, da citação — e pela colagem — a escolha da posição que o enunciado citado ocupa no enunciado citante. Sequenciar citações é atribuir-lhes uma ordem segundo a qual elas dialogam entre si e com o argumento desenvolvido pelo citador. A escrita de textos críticos e ensaísticos é codeterminada por critérios de edição, que extraem sentidos dos textos citados com vista à exposição escrita de uma interpretação ou argumento.

Ao estabelecer diálogos entre textos e comunidades interpretativas diferentes, a citação reveste-se também de uma dimensão social. A citação alavanca movimentos entre interpretações, estabiliza determinadas leituras, sublinha convergências, assinala dissonâncias e gera novas interpretações e vias de análise. O estudo da citação no universo crítico do *Livro do Desassossego* e a integração no *Arquivo LdoD* do módulo dedicado à receção tornarão explícitas as redes dinâmicas de relações intertextuais postas em marcha pela crítica, através das quais poderemos identificar comunidades interpretativas e, a partir delas, propor uma história da receção do *Livro do Desassossego*. Esse será o próximo passo neste estudo.

“O *Arquivo LdoD* é um arquivo digital colaborativo do *Livro do Desassossego* de Fernando Pessoa. Contém imagens dos documentos autógrafos, novas transcrições desses documentos e ainda transcrições de quatro edições da obra. Além da leitura e comparação das transcrições, o *Arquivo LdoD* permite que os utilizadores colaborem na criação de edições virtuais do *Livro do Desassossego*. Inclui ainda um módulo de escrita que, futuramente, permitirá aos utilizadores escreverem variações a partir dos fragmentos do *Livro*. Deste modo, o *Arquivo LdoD* combina um princípio representacional com um princípio simulatório: o primeiro consiste na representação da história e dos processos de escrita e de edição do *Livro*; o segundo consiste na possibilidade de os utilizadores assumirem diferentes papéis no processo literário (ler, editar, escrever), usando a flexibilidade do meio digital para experimentarem o *Livro do Desassossego* como máquina literária. O *Arquivo LdoD* foi desenvol-

vido no âmbito do projeto de investigação «Nenhum Problema Tem Solução: Um Arquivo Digital do *Livro do Desassossego*» do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra (CLP). Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional.” (<https://ldod.uc.pt/about/archive>)

Notas

¹ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto PTDC/CLE-LLI/118713, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

Referências

- Bréchon, R. (1983). Livro do Desassossego por Bernardo Soares. *Colóquio/Letras*, 72, 100-102. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, J. P. (1982). Prefácio. In F. Pessoa, *Livro do Desassossego* (pp. 7-23). Editado por Jacinto do Prado Coelho, Recolha e transcrição por Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Edições Ática.
- Coelho, E. P. (1983). Pessoa-Soares e a cultura em língua francesa. In J. V. Pina Martins (Org.), *Colloque - Les rapports culturels et littéraires entre le Portugal et la France* (pp. 585-597). Fondation Calouste Gulbenkian/ Centre Culturel Portugais.
- Compagnon, A. (1996). *O trabalho da citação*. Editora UFMG.
- Cunha, T. S. (2008). Prefácio. In T. S. Cunha (Ed.), F. Pessoa, *Livro do Desassossego* (4ª ed., pp. 11-35). Relógio d'Água.
- Fish, S. E. (1976). Interpreting the *Variorum*. *Critical Inquiry*, 3(2), 465-485. University of Chicago Press Journals.
- Frias, J. M. (2018). A dimensão do desassossego: Bernardo Soares, o menor, e a sua 'épopéia pobre'. *Revista Estranhar Pessoa*, 5, 30-48. Universidade Nova de Lisboa.
- Garcia, J. M. (1985). Os géneros literários e o *Livro do Desassossego*. In *Actas do 2º Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*, (pp. 207-228). Centro de Estudos Pessoaanos.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). M.I.T Press and John Wiley & Sons.
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike: Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Lopes, T. R. (2015). Introdução ao(s) Livro(s) do Desassossego. In T. R. Lopes (Ed.), *F. Pessoa: Livro(s) do Desassossego* (1ª ed., pp. 21-34; 39-42; 207-212; 243-248). Global Editora.
- Lourenço, E. (2008). O Livro do Desassossego: Texto suicida? In *Fernando, rei da nossa Baviera* (pp. 109-131). Gradiva.
- Padrão, M. G. (1977). A Escrita do Desassossego. *Persona 1*, 21-31. Centro de Estudos Pessoaanos.
- Pizarro, J. (2018). Livro do Desassossego. *Ler Pessoa* (pp. 141-156). Tinta da China.
- Ramalho, M. I. (1999). O Desassossego, a poesia lírica e a identidade do poeta. *O homem e o tempo* (pp. 471-495). Fundação Engenheiro António Almeida.

- Sena, J. (1984). *Fernando Pessoa & Ca heterónima: Estudos coligidos, 1940-1978* (pp. 177-242). Edições 70.
- Silvestre, O. M. (2008). A minha pátria é a língua portuguesa (desde que a língua seja a minha). In R. M. Goulart, M. do C. Fraga, & P. J. S. Meneses (Eds.), *O trabalho da teoria. Colóquio em homenagem a Vítor Aguiar e Silva: ACTAS* (pp. 231-242). Universidade dos Açores.
- Simões, J. G. (1985). O Livro do Desassossego, um falso «diário íntimo» In *Actas do 2º Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos* (pp. 579-586). Centro de Estudos Pessoaanos.

Entre leitura e escrita na academia: Uma análise do gênero resenha à luz do desenvolvimento social de Vygotsky¹

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio^a, Clara Regina^b

^a Ateliê de Textos Acadêmicos

^b Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual da Paraíba

1. Introdução

“se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”
(Freire, 2000, p. 67).

Dado o papel formativo da educação para a sociedade, como defendido por Paulo Freire, neste trabalho, entendemos a função do professor não só como aquele que deve ministrar conteúdos em sala de aula, mas, sobretudo, formar o indivíduo. Com esse posicionamento, analisamos o desenvolvimento da escrita acadêmica e do próprio humano que a produz, em contexto de aprendizagem das práticas que ateiam esta relação.

Partimos do entendimento de que os processos de leitura e escrita tanto são indissociáveis quanto são efetivados na inter-relação entre autor, texto e leitor (Koch, 2009). O texto, isto é, a materialidade empírica na

Correio eletrônico: celinha.lettras@hotmail.com, clararegina.r.s@gmail.com

qual se solidifica a ação comunicativa (Bronckart, 2006, 2019), faz sentido a partir do momento em que os agentes envolvidos em tal prática discursiva colocam em jogo os pré-construídos sobre o conteúdo temático presente na interação. Nesse sentido, consideramos possível, em uma disciplina que traz, em sua ementa, o objetivo de desenvolver as práticas de leitura e escrita, na sala de aula, mesmo que no ambiente acadêmico, apresentar uma temática que vise, através da linguagem, o desenvolvimento social (Vygotsky, 1984, 1987) dos alunos.

Particularmente na indissociabilidade entre leitura e escrita no gênero resenha, investigamos uma experiência que teve como intento, a partir do trabalho com o gênero mencionado, inserir uma discussão em torno da temática *empatia*, por meio de uma entrevista realizada com o psicólogo social Fernando Braga da Costa, intitulada *O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe*². Tal experiência é um recorte de um processo didático que visava a aprendizagem do gênero resenha acadêmica.

Dessa experiência didática recortada, objetivamos analisar seu processo de ensino-aprendizagem, à luz da teoria do desenvolvimento social de Vygotsky, enquanto consideramos a indissociabilidade da relação entre leitura e escrita da prática comunicativa, em que o gênero resenha se insere. Para tanto, desenvolvemos uma metodologia qualitativa, a partir da leitura e análise de três resenhas produzidas nesse contexto didático.

Construímos uma fundamentação teórica com base, principalmente, nas reflexões do desenvolvimento social (Vygotsky, 1984, 1987) e do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que compreendemos a noção de agentividade e ação comunicativa como aquela que movimenta os pré-construídos do leitor e escritor, no que tange às suas representações dos mundos objetivos e subjetivos. Os primeiros se referem aos parâmetros do ambiente físico e social, ao dizerem respeito à organização da prática discursiva regulada por normas (Habermas, 1989). Os segundos se relacionam aos conhecimentos adquiridos na caracterização individual (Bronckart, 2006, 2019).

Em termos de organização, além da introdução e das considerações finais, este trabalho está organizado em três seções, sendo elas, respectivamente: *Metodologia*, seção na qual são relatados a caracterização da pesquisa e o contexto da experiência didática, da qual surgiu a investigação; *O Interacionismo Sociodiscursivo e o trabalho do professor frente ao desenvolvimento social*, em que realizamos uma breve reflexão em torno dos fundamentos subjacentes à análise desta pesquisa e, por fim, *A construção da*

resenha acadêmica: o desenvolvimento social em foco, momento em que desenvolvemos a análise das resenhas que constituem o *corpus* do estudo, à luz das teorias que fundamentam nossas considerações, o Interacionismo Sociodiscursivo e o desenvolvimento social de Vygotsky.

2. Metodologia

2.1. Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa (Croker, 2009), em Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), do tipo estudo de caso (Hood, 2009). Nessa abordagem de pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada (Croker, 2009), assumimos uma postura indisciplinar³, seguindo Moita Lopes (2006), porque mais do que irmos além de um contexto de pesquisa em uma disciplina destinada a ensinar escrita acadêmica e de conseguirmos fazer dialogar pessoas e conhecimentos de várias áreas do saber neste contexto, investigamos a escrita acadêmica como um fenômeno social problematizado, em diferentes instâncias de interação humana.

Nesse contexto, realizamos um tipo de estudo de caso (Hood, 2009), ao selecionarmos resenhas resultantes de uma experiência didática, a qual teve como intento desenvolver a aprendizagem deste gênero, em dois momentos: um primeiro realizado a partir da leitura de textos acadêmicos; um segundo mediante a leitura da entrevista com o psicólogo social Fernando Braga da Costa. Para este estudo, selecionamos, do segundo momento, três resenhas que representam esse processo de escrita do gênero. Além de as resenhas serem de estudantes que assinaram um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, foram coletadas dada a necessária dimensão formativa imbricada na aprendizagem da escrita acadêmica.

2.2. Contexto da experiência didática

Nos cursos de áreas específicas, nas universidades brasileiras, existe uma disciplina intitulada por muitos como *Português Instrumental*. No Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, localizado na cidade de Cuité, na Paraíba, no Nordeste do Brasil, são oferecidos os cursos de Matemática, Física, Ciências Biológicas, Química, Farmácia, Nutrição e Enfermagem. A disciplina citada denominava-se, para estes cursos, no momento em que esta experiência foi colocada em prática,

Língua Portuguesa, sendo ofertada, para todos os cursos do *campus*, pela Unidade Acadêmica de Física e Matemática.

Embora o nome da disciplina induzisse os alunos (conforme estes expuseram no primeiro dia de aula) a pensar que iriam estudar conteúdos gramaticais, como muitos imaginavam e, até mesmo, desejavam, na verdade, o intuito previsto na ementa era aprimorar o conhecimento desses discentes em torno das particularidades da escrita acadêmica, por meio, especificamente, dos gêneros resumo e resenha. Não se pode deixar de salientar que, dada a construção desses gêneros, a disciplina enfatizava a indissociabilidade entre as práticas de leitura e escrita, considerando-se, para tanto, também, tais práticas como situadas em um contexto acadêmico.

O plano de curso da disciplina tinha início com uma discussão em torno das particularidades que diferenciavam a escrita acadêmica dos demais tipos de escrita, como a escolar e a do dia a dia. Após essa contextualização, tendo-se em conta a importância da leitura, especialmente, na escrita fundamentada (Oliveira, 2016), eram discutidos estratégias e objetivos de leitura para, então, se falar, por exemplo, das estratégias de paráfrase e sumarização, essenciais no ato de lidar com o discurso do outro, nessa relação leitura-escrita, intrínseca nos gêneros mencionados.

Diante disso, no primeiro momento do curso, os alunos se deparavam com o resumo escolar/acadêmico (Machado et al., 2004b), no qual aprendiam a sumarizar e parafrasear as ideias centrais do texto de outro autor e apresentá-las em um texto compreensível por si mesmo, espelho do conteúdo do texto original. Nesse momento, os estudantes eram orientados sobre a importância da referenciação e da apresentação do texto resumido, para que os leitores do resumo tivessem conhecimento não só do que o texto resumido tratava, mas, sobretudo, de quem era seu autor e de qual era a composição desse escrito.

Nessa linha de raciocínio, o segundo gênero a ser estudado no curso era o resumo acadêmico, também conhecido como *abstract* (Motta-Roth & Hendges, 2010). Neste momento, os alunos aprendiam que o resumo também tem a função de agilizar a divulgação da ciência e que, por esse motivo, realizamos em artigos científicos, monografias, dissertações e teses, só para citar alguns gêneros, o resumo do nosso próprio texto, enquanto apresentamos para nosso leitor as ideias centrais (objetivo, metodologia, resultados, conclusões) de nosso estudo.

Por fim, a disciplina apresentava um gênero que comportava não somente as ações de sumarizar e parafrasear ideias do texto de um outro autor, mas, também, avaliar o texto resumido. Era o momento no qual os alunos se deparavam com a resenha e precisavam aprender a se posicionarem diante do discurso do outro.

De acordo com Motta-Roth e Hedges (2010, p. 27), “a resenha é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro”. Sendo assim, para atender ao objetivo do gênero, o resenhista precisa realizar alguns passos que proporcionem ao seu leitor informações sobre a obra resenhada, seja um livro, um artigo, um capítulo de livro, entre outros. Ainda segundo Motta-Roth e Hedges (2010), ao se conectar à área do saber em que o texto foi produzido, é importante que o produtor siga os seguintes passos na produção da resenha: apresentar, descrever, avaliar e (não) recomendar o texto. Em outras palavras, o resenhista precisa apresentar a obra dentro da área do saber em que ela foi produzida para situar seu leitor, descrever o conteúdo, resumindo e parafraseando as ideias centrais, assim como tecendo críticas positivas e/ou negativas a respeito do conteúdo, o que pode fazer esse produtor indicar ou não o texto a determinado público-alvo.

No que tange ao trabalho com esse gênero em sala de aula, é importante destacar a necessidade de se explorar, em uma turma com alunos de outras áreas, como as citadas, textos com temáticas que, pelo menos, se aproximem da realidade desses discentes. Imagine se, nesse contexto, o professor de línguas trouxer textos da área de Letras? Serão esses textos estímulo para o despertar da leitura e escrita de alunos das outras áreas? Como nós, professores de línguas para fins específicos, podemos produzir artefatos e instrumentos (Machado, 2007) que auxiliem os alunos no desenvolvimento da escrita acadêmica imersa em seu contexto? Claro que não podemos perder de vista a especificidade das diferentes culturas disciplinares e, por conseguinte, o nosso despreparo diante dessa realidade, o que nos faz pensar na importância de um trabalho conjunto entre docentes de línguas e de outras especialidades no processo de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica.

Por essa razão, no semestre 2017.2⁴, foi trabalhado o gênero resenha em sala de aula, a partir da leitura de alguns exemplares, discussão das características⁵ de composição do gênero (Machado et al., 2004a; Motta-

-Roth & Hendges, 2010) incluindo, também, as variações estruturais a depender da área, assim como a primeira produção de uma resenha, a partir da leitura de um artigo científico sobre a temática da biotecnologia, tema pertinente para todos os cursos aos quais a disciplina era ofertada. Para tanto, houve um planejamento que estimulasse os alunos a pensar não apenas no conteúdo trabalhado em sala de aula, mas, principalmente, no desenvolvimento deles como seres humanos.

Esse planejamento partiu de uma observação da professora do Centro, um espaço pequeno de uma grande universidade, localizado em uma cidade no interior da Paraíba. A maior parte dos professores do *campus* vem das grandes cidades e, na maioria das vezes, pede redistribuição para outro centro maior, enquanto os alunos, em sua maior parte, pertencem as cidades circunvizinhas e, geralmente, dependem de ônibus municipais para conseguirem chegar à universidade. No entanto, existem também alunos de outros Estados ou cidades metropolitanas.

Perante essa diversidade identitária e cultural do Centro, encontram-se, em algumas situações, experiências que revelam a falta de empatia das pessoas, sejam alunos, professores ou funcionários. Seja o professor que não compreende o contexto do qual o aluno vem; o aluno que não compreende o esforço do professor para estar ali; ou, até mesmo, a convivência de alunos e professores para com os funcionários que, muitas vezes, possuem sua função enquanto “serviços gerais”, “segurança”, entre outras, consideradas de menor prestígio no Brasil. Não podemos perder de vista que esta é uma situação vista em muitos outros contextos universitários, especialmente, naqueles localizados em cidades metropolitanas e mais movimentadas.

Tendo em vista essa reflexão, a professora da disciplina de *Língua Portuguesa* sentiu a necessidade de discutir com os alunos, aproveitando o momento em que eles precisavam produzir outra resenha, **o tema empatia**. No contexto em questão, a docente selecionou uma entrevista realizada por Plínio Delphino com um psicólogo social da Universidade de São Paulo, Fernando Braga da Costa. Na entrevista, intitulada *O homem torna-se tudo ou nada; conforme a educação que recebe*, o psicólogo problematiza sobre a invisibilidade pública, tema de sua pesquisa de Mestrado.

Nessa entrevista, ao refletir acerca dessa temática, a partir de sua experiência com garis⁶ da Universidade de São Paulo, Fernando Braga nos mostra a importância de enxergarmos o outro além de sua posição social,

de seu *status*, desmistificando, assim, a supervalorização das profissões. Ele relata o quão invisibilizados são os garis na condição psicossocial em que eles se encontram. Essa reflexão tornou-se, então, fundamental para se abordar a temática da empatia, ou seja, a necessidade de se colocar no lugar dos outros.

Na aula em que essa entrevista foi discutida, a professora organizava os alunos em um círculo, em sala de aula, fazia uma leitura do texto com eles e abria espaço para discussão, após colocar, na lousa, a palavra empatia. Ela perguntava aos alunos se eles enxergavam e cumprimentavam os funcionários que faziam a segurança do *campus*, aqueles que faziam a limpeza, aqueles que entregavam as chaves das salas de aula, dentre tantas outras pessoas essenciais que compõem o ambiente universitário. Essa era uma maneira de discutir com os alunos a imprescindibilidade de se enxergar o ser humano além de sua função social e de reconhecer a sua importância em nosso convívio.

Essa aula, realizada entre os semestres 2017.2 e 2018.2, com os alunos da turma de *Língua Portuguesa*, deu fruto a muitas resenhas. No entanto, neste trabalho, abordamos, especialmente, três resenhas de uma das turmas – ofertada no turno da tarde, com, aproximadamente 20, alunos de Ciências Biológicas, Química e Matemática – do semestre 2017.2. Nestas resenhas, é possível observar o desenvolvimento dos alunos não só no que diz respeito à escrita, mas, também, em torno da compreensão da temática e do desenvolvimento deles enquanto cidadãos, haja vista o visível diálogo dos pré-construídos (Bronckart, 2006, 2019) com o texto resenhado, uma entrevista que desafiou os alunos a gerenciar as vozes do entrevistador (Plínio Delphino), entrevistado (Fernando Braga da Costa) e deles (resenhistas).

3. O Interacionismo Sociodiscursivo e o trabalho do professor frente ao desenvolvimento social

Cientes de que o Interacionismo Sociodiscursivo surgiu após a redescoberta da obra de Vygotsky, nos anos 70/80, especialmente, nos campos da Sociologia, da Linguística e das Ciências da Educação, ressaltamos que esse quadro teórico-metodológico articula três níveis de análise (Bronckart, 2006). No primeiro nível, destacamos os pré-construídos históricos, entre os quais apontamos: as formações sociais; as atividades coletivas gerais; as atividades de linguagem e os mundos formais.

No segundo nível, ainda segundo Bronckart (2006), mencionamos os processos de mediação formativa, a partir dos quais os indivíduos integram novos indivíduos aos pré-construídos existentes no ambiente sociocultural ao qual pertencem. Nesse contexto, pensamos na inserção dos recém-ingressos no ambiente acadêmico, período em que a mediação formativa é essencial para aqueles que não pertencem ao ambiente sociocultural ao qual passam a fazer parte.

No terceiro e último nível de análise, conforme Bronckart (2006), fazemos referência aos efeitos que as mediações formativas citadas no nível anterior exercem sobre os indivíduos. Esses efeitos podem ser analisados sob duas perspectivas, sendo elas: as condições de construção do pensamento consciente e as condições de desenvolvimento das pessoas, assim como de suas capacidades ativas. Nessa última perspectiva, pensamos tanto nas representações individuais pertencentes a cada indivíduo, quanto nas representações coletivas, isto é, aquelas instituídas pelos pré-construídos dentro de um contexto sociocultural.

Esse terceiro nível de análise nos faz pensar, por sua vez, na construção do desenvolvimento dos indivíduos, a partir da atuação do professor enquanto profissional formador, não apenas ministrante de conteúdos, mas, sobretudo, veiculador de pré-construídos que deve intervir na formação de seus alunos. Sobre o trabalho do professor, isto é, o ato de ensinar, lembramos das seguintes palavras de Jean-Paul Bronckart:

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais⁷. (Bronckart, 2009, p. 162).

Nesse sentido, o trabalho do professor, assim como qualquer outro trabalho, é uma atividade, um agir, neste caso, linguageiro e situado. Por essa razão, não podemos perder de vista a necessidade de analisar essa atividade de forma contextualizada. Ao sentirmos a necessidade de uma definição do que seria o trabalho docente, ancorados em Clot (1999), Amigues (2004), Saujat (2002) e Machado e Bronckart (2009), cientes de que a atividade em questão sempre se realiza em um contexto social determinado, consideramos que a atividade docente:

- a) é **pessoal e sempre única**, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc);
- b) é **plenamente interacional**, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é **mediada por instrumentos materiais ou simbólicos**;
- d) é **interpessoal**, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é **impessoal**, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é **transpessoal**, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier” (Machado & Bronckart; 2009, pp. 36-37, *grifos nossos*).

Essas características se relacionam às discussões de Machado (2007), para quem a atividade do professor é situada sócio e historicamente e, por esse motivo, deve ser planejada de acordo com as necessidades do seu contexto. Em outras palavras, o contexto educativo proporciona ao docente os artefatos e instrumentos necessários à sua prática, sendo preciso, por conseguinte, que o professor saiba adequar sua atividade às necessidades do contexto ao qual pertence sua atividade linguageira. Ao representar essa situacionalidade da prática docente, Machado (2007) elabora o seguinte esquema representativo:

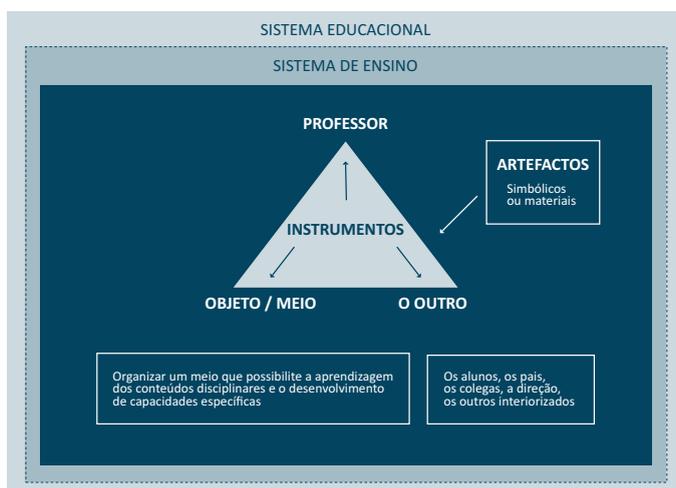


Figura 1: Representação dos elementos básicos do trabalho do professor (Machado, 2007, p. 92).

Neste esquema, ao pensar nas características do trabalho do professor de uma maneira geral, Machado (2007) apresenta o docente como um sujeito que age sobre o meio, em uma abordagem descendente, a qual apresenta a necessidade de considerarmos o contexto em nossas atividades discursivas. Desse modo, ao utilizar exemplos presentes no contexto de vivência do discente – a exemplo da experiência didática recortada neste artigo –, o professor está, segundo a autora, produzindo artefatos e instrumentos que reverberam no processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos objetivados em sala de aula.

4. A construção da resenha acadêmica: o desenvolvimento social em foco

Tanto resenhas acadêmicas mobilizam uma indissociabilidade entre leitura e escrita, quanto, como ressaltado por Bronckart (2006), a aprendizagem de gêneros favorece o desenvolvimento das mediações formativas. Com esse entendimento, analisamos, nesta seção, três resenhas representativas não só das capacidades linguísticas do indivíduo no que se refere à produção escrita do gênero, mas, sobretudo, das condições de desenvolvimento desse produtor, frente às representações individuais e coletivas, proporcionadas pelos pré-construídos (Bronckart, 2006).

De modo geral, as resenhas selecionadas para análise integram três categorias: 1) a que não atendeu a estrutura do gênero; 2) a que atendeu medianamente e 3) a que atendeu ao esperado no contexto de produção, não só em termos estruturais, mas, também, em termos de desenvolvimento formativo do produtor, uma vez que é possível compreender, na leitura do texto, um diálogo de representações individuais e coletivas, as quais fazem parte do desenvolvimento social do resenhista. Vejamos, então, a primeira produção.

Resenha 1 (não atendeu à atividade solicitada)

Delphino, Plínio. O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe. Disponível em <http://www.ip.usp.br>. Data de acesso: 2 de março de 2018.

Plínio Delphino, em sua entrevista publicada no diário de São Paulo aborda a história de um psicólogo chamado Fernando Braga da Costa, que vestiu um uniforme de gari e trabalhou durante dez anos varrendo ruas da universidade de São Paulo (USP). Com o objetivo de concluir sua tese de mestrado com o tema “invisibilidade pública”.

Costa descreve que durante seu trabalho, os seus colegas passavam sem dar atenção, não o reconheciam por tá vestido com uniforme de gari. Durante sua entrevista no diário de São Paulo o jornalista Delphino fez várias perguntas a respeito dos dez anos de gari que o psicólogo, Costa vivenciou, foi feito dez perguntas, sobre esse assunto, sendo elas.

Diário - Como é que você teve essa ideia?

Costa - meu orientador da graduação, sugeriu como uma das provas de avaliação, que a gente se engajasse numa tarefa proletária, atividade profissional, profissões das classes pobres.

Diário - Com que e objetivo?

Costa - compreender e analisar a condição de trabalho deles (garis), como eles estão inseridos na cena pública.

Diário - Quando você começou a trabalhar, os garis notaram que se tratava de um estudante fazendo pesquisa?

Costa - sacaram logo, entretanto nada me disseram.

Diário - De um exemplo?

Costa - Nós estávamos varrendo e, em determinado momento, comecei a conversar com um dos garis. De repente ele viu um sujeito de 35 ou 40 anos de idade, subindo a rua a pé, muito bem arrumado com uma pastinha de couro na mão. O sujeito passou pela gente e não nos cumprimentou, o que é comum nessas situações. O gari sem se referir claramente ao homem que acabará de passar, virou-se pra mim e começou a falar: “E Fernando quando o sujeito vem andando você logo sabe se o cabra é do dinheiro ou não.

Diário - Quanto tempo depois eles falaram sobre essa percepção de que você era diferente?

Costa - Isso não precisou nenhuma ser comentado, porque os fatos no primeiro dia de trabalho já deixaram muito claro que eles sabiam que eu não era um gari. Eles fizeram questão de que eu trabalhasse só com a vassoura, e mesmo assim, nunca lugar mais limpinho, e isso tudo foi dando a dimensão de que os garis sabiam que eu não tinha a mesma origem socioeconômica deles.

Diário - Quer dizer que eles se diminuíram com a sua presença?

Costa – não foi uma questão de se menosprezar, mas sim de me proteger.

Diário – Eles testaram você?

Costa - no primeiro dia de trabalho paramos pro café. Colocaram uma garrafa térmica sobre uma plataforma de concreto. Só que não tinha caneca. Um deles foi até o latão de lixo pegou duas latinhas de refrigerantes cortou as latas pela metade e serviu o café ali, na lata suja e grudenta. No momento em que empunhei a caneca improvisada, parece que todo mundo parou para assistir á cena, como se perguntasse:” E aí, o jovem rico vai se sujeitar a beber nessa caneca?”. E eu bebi.

Diário - O que você sentiu na pele?

Costa - uma vez, um dos garis mim chamou para almoçar no bandeirão. Aí eu entrei no Instituto de Psicologia para pegar dinheiro, passei pelo andar térreo, subi escada, passei pelo segundo andar, passei na biblioteca, desci a escadas, passei em frente à lanchonete, tinha muita gente conhecida, eu fiz esse trajeto e ninguém em absoluto me viu. Eu tive uma sensação muito ruim. Meu corpo tremia. Fui almoçar, não senti o gosto da comida e voltei para o trabalho atordoado.

Diário - E depois de dez anos trabalhando como gari? Isso mudou?

Costa – fui mim habituando, então quando eu via um professor se aproximando eu parava de varrer, porque ele ia passar por mim, podia trocar uma ideia, mas o pessoal passava como se tivesse passando por um poste, uma árvore.

Diário - E quando você volta para casa, para seu mundo real?

Costa - eu choro. E muito triste, porque , a partir do momento em que você está inserido nessa condição, não se esquece jamais. Acredito que essa experiência me deixou curado da minha doença burguesa. Esses homens hoje são meus amigos. Conheço a família deles.

Finalizando, Costa afirma que sofreu muito por ser tratado como se fosse uma “coisa”, e que ser ignorados é uma das piores sensações que existem na vida.

Essa entrevista é indicada para todas aquelas pessoas que vivem entre esses profissionais, e não sabem o valor que eles tem.

Fonte: experiência didática relatada na pesquisa

Na Resenha 1, fruto da experiência didática relatada na seção metodológica, verificamos que, inicialmente, o produtor tenta fazer uma apresentação do texto-fonte, de modo que a tentativa ocorre de modo incipiente, haja vista a presença recorrente de trechos do texto original. Além disso, no momento em que o resenhista deveria resumir o conteúdo da entrevista, texto resenhado, na verdade, há uma cópia literal de excertos do texto. Assim, verificamos que não há um pleno desenvolvimento nem das capacidades linguísticas necessárias na estrutura do gênero, especialmente, no que se refere à paráfrase, sumarização e gerenciamento de vozes (Machado et al., 2004a), nem tão pouco no que diz respeito às mediações formativas, cujos efeitos poderiam ser observados especialmente nas relações entre as representações individuais e coletivas sobre a temática tratada na entrevista, isto é, invisibilidade pública.

Nesta resenha, observamos que o produtor está passando por um processo de mediação formativa, o qual precisa ser integrado aos pré-construídos disponíveis no ambiente sociocultural ao qual o aluno pertence, ou seja, o ambiente acadêmico. Dito de outra forma, apesar de se ter discutido, em sala de aula, o gênero resenha, assim como as capacidades linguísticas requeridas no desenvolvimento do gênero em questão, bem como tenha existido uma discussão em torno da entrevista, o aluno/produtor não consegue atender à solicitação de produção textual, porque ainda deve estar passando por um processo de integração formativa nos letramentos acadêmicos e no desenvolvimento social em tal contexto.

Resenha 2 (atendeu medianamente à atividade solicitada)

DELPHINO, Plínio. O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br>>. Data de acesso: 28 de fevereiro de 2018.

Por XXXX

A invisibilidade pública é um problema constante na sociedade, do que se trata das pessoas não valorizarem trabalhadores que atuam em funções consideradas de “classe baixa” tais como: garis, empregados domésticos, ambulantes e entre outros.

Pensando no tema o jornalista Plínio Delphino realizou uma pesquisa intitulada “O homem tornar-se tudo ou nada, conforme a

educação que recebe” que teve como entrevistado Fernando Braga da Costa, na entrevista foi feita dez perguntas nas quais mais chamam atenção era: “O que você sentiu na pele, trabalhando de gari?” e também “E quando você volta para casa, para seu mundo real?”.

O Psicólogo Fernando Braga da Costa trabalhou por dez anos como gari, varrendo as ruas da Universidade de São Paulo e sem receber o salário de \$400 como os colegas trabalho, o psicólogo sentiu na pele o que os garis passavam de ser ignorado pelas pessoas e ressalta que um simples bom dia, que nunca recebeu como gari, poderia significar um sopro de vida.

O projeto inusitado do psicólogo o mostrou valor da existência de um ser humano e que estava curado da doença da burguesia.

Fonte: experiência didática relatada na pesquisa

Na Resenha 2, observamos que o resenhista compreende a estrutura de uma resenha, porque faz a apresentação, uma síntese e uma avaliação do texto-fonte. No entanto, verificamos que, devido à dificuldade do aluno nas estratégias linguísticas necessárias à produção do gênero, como já ressaltado antes, paráfrase, sumarização, gerenciamento de vozes, bem como um processo de mediação formativa ainda em evolução, o texto é considerado mediano. Não podemos perder de vista que a resenha tem como função social estimular o leitor a ler o texto-fonte, mas, nesta resenha analisada, o aluno não propicia ao seu leitor o entusiasmo necessário para convencê-lo a realizar a leitura, dado que não explora em seu texto um diálogo com os pré-construídos a respeito da temática, talvez, por falta de representações coletivas e individuais que reflitam essa discussão em seu cognitivo. Isso nos faz concluir, portanto, que o estudante/escritor desta resenha está em um estágio de desenvolvimento no qual os processos de mediação formativa precisam ser reforçados.

Ao pensarmos nisso, não podemos perder de vista, como já posto ao longo deste trabalho, a necessária relação entre leitura e escrita. Os efeitos das mediações formativas no processo de integração do aluno em seu ambiente sociocultural ficam claros nessa relação, uma vez que, a partir da leitura, o aluno enriquece seu repertório e favorece sua escrita, ao dialogar com suas representações individuais e coletivas. A leitura proporciona um momento de construção de conhecimento e de troca de saberes necessários à escrita. De acordo com José Saramago:

Há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua e apenas sua, a margem a que terá de chegar (Saramago, 2000, p. 44).

As palavras do grande escritor português José Saramago nos trazem a oportunidade de reforçar que a leitura é um processo que desperta as representações individuais e coletivas presentes em nosso cognitivo. Dessa maneira, metaforicamente, para que os efeitos da mediação formativa sejam, de fato, concretizados, de acordo com o terceiro nível de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), precisamos chegar à outra margem do rio. Para atravessarmos esse rio, é preciso alimentarmos nosso cognitivo e estarmos dispostos a nos integrarmos sócio, histórico e culturalmente, por meio da vasta gama de informações que temos diariamente, por meio, inclusive, dos mais diversos textos.

Nesse ponto de vista, na terceira resenha em análise, o aluno, além de apresentar uma excelente capacidade linguística, no que diz respeito às estratégias de paráfrase, sumarização, gerenciamento de vozes, produz um texto que atende ao solicitado na proposta de produção e demonstra, por meio de seu posicionamento, os efeitos da mediação formativa, porque dialoga com as suas representações individuais e coletivas, a respeito da invisibilidade pública, por meio de seus pré-construídos.

Resenha 3 (atendeu com excelência à atividade solicitada)

DELPHINO, Plínio. O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br>>. Data de acesso: 28 de fevereiro de 2018.

Por XXXX

De modo um tanto quanto irônico, a “invisibilidade pública” é um tema pouco explorado e conhecido pela sociedade em geral. Entendida como uma percepção humana totalmente errônea – porque não dizer egoísta – quanto à divisão social do trabalho, essa proble-

mática conduz à supervalorização da função, a medida que “coisifica” a pessoa em si. Nesta perspectiva, o psicólogo social Fernando Braga da Costa conseguiu, audaciosamente, comprovar e tornar manifesto a “invisibilidade pública”. De modo que, para concluir sua tese de mestrado sobre o tema, o estudioso trabalhou durante dez anos como gari, varrendo as ruas da Universidade de São Paulo –USP, da qual ele mesmo era aluno.

Em uma entrevista ao Diário de São Paulo, intitulada “O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe”, o psicólogo respondeu ao jornalista Plínio Delphino uma série de questionamentos que lhes permitiu expor, de modo peculiar e tocante, a experiência vivida junto a tantas pessoas que são, cotidianamente, ignoradas por tantas outras. Quando indagado sobre a origem da ideia e o objetivo desta, o pesquisador informou que fora produto de uma prova avaliativa ainda na graduação e que, no mestrado, objetivou estudar a condição moral e psicológica à qual os garis estão sujeitos dentro da sociedade.

No que se refere à inserção do psicólogo no campo de trabalho dos garis, o mesmo relatou que esperava que não fosse percebido pelos trabalhadores; no entanto, devido às suas características consideradas atípicas para aquele meio, foi logo notado. E, embora não tenha sido “desmascarado”, o psicólogo não se intimidou e, corajosamente, persistiu no seu ideal. O estudioso foi tratado de um modo completamente diferente pelos garis; não o deixaram ir na çaçamba da caminhonete junto com as ferramentas, deram-lhe a vassoura mais nova, não o deixaram usar a pá e a enxada. Ele aponta que tais coisas ocorreram não porquê os trabalhadores se considerassem menosprezados, mas sim porque intencionavam protegê-lo, dada a sua origem socioeconômica distinta. Isto denota o quão solidárias e compreensivas podem ser essas pessoas, que por muitas vezes são tidas como rudes e sem noções de civilidade.

O psicólogo narra um episódio peculiar, por meio do qual os garis o testaram inicialmente. Ocorreu que em um intervalo, o café foi servido em duas latinhas de refrigerante cortadas ao meio, encontradas numa lata de lixo. Todos estavam bastante apreensivos, se questionando se “o jovem rico iria se sujeitar a beber naquela caneca” improvisada. E...pasmem! Mesmo sem ser um apreciador de café e estando em tais circunstâncias, o psicólogo surpreendeu a todos ao tomá-lo. Tal atitude de despojamento e familiaridade representou um divisor de águas dali por diante; pois, ao abdicar da

suntuosidade, o excêntrico psicólogo social tornou-se apenas um homem comum e acessível a todos, de modo que os gari passaram a conversar, a brincar e até contar-lhe piada, considerando-o um deles.

Quando indagado sobre como se sentiu trabalhando como gari, o pesquisador relata que em uma determinada ocasião, ele percorreu alguns setores da USP e fora completamente ignorado por inúmeras pessoas conhecidas, o que lhe causou uma profunda angústia e atordoamento. É, de fato, admirável, que uma pessoa em tal posição tenha optado em experimentar na pele sentimentos tão corriqueiros, mas tão humilhantes para os trabalhadores dessa classe.

Após dez anos de pesquisa, ou melhor, de trabalho duro como gari, o psicólogo revela que foi se habituando à vida dura e, até mesmo, à invisibilidade decorrente. Ao voltar à realidade, ele retrata que chorava e se entristecia, uma vez que, inserido nessa condição psicossocial, não conseguia ficar indiferente. Ele afirma que a experiência o curou de sua doença burguesa e que, aqueles homens com os quais conviveu durante tantos anos, tornaram-se seus amigos. A partir disto, o estudioso passou a enxergar e a valorizar qualquer trabalhador que encontra; a mostrar-lhe o valor de sua existência. Suas últimas palavras mereceriam tornar-se uma máxima, em contrapartida aos tempos tão medíocres em que vivemos atualmente: “Respeito a qualquer ser humano, independente de sua condição social é uma relação para a qual devemos estar atentos e colocar em prática.” Se mais pessoas como Fernando Braga da Costa, psicólogo social, mas, ainda assim, um homem comum, tivessem a coragem de sair de si mesmas e de sua zona de conforto, seria possível viver em uma sociedade mais justa e humana. A vivência como gari reluziu na experiência de Fernando, o extraordinário do comum; o comum que se ocupa em supervalorizar não os títulos e/ou cargos, mas o essencial: a grandeza e a unicidade do outro.

Não somente a leitura da presente entrevista, mas também a reflexão a respeito do tema, é indicada para as pessoas de todas as esferas da sociedade. É urgente que, independente da formação ou instrução, as pessoas revejam os seus conceitos e conduta no tocante à valorização e respeito ao outro, a fim de desenvolver uma postura altruísta e mais humana. Precisa-se levantar a bandeira da “visibilidade pública”, mas não a visibilidade da função social, e sim da importância e do valor e papel que cada pessoa tem no mundo.

Fonte: experiência didática relatada na pesquisa

Na terceira resenha, antes de apresentar o texto resenhado, o produtor faz uma contextualização em torno da temática abordada no texto, como podemos ver no excerto “De modo um tanto quanto irônico, a “invisibilidade pública” é um tema pouco explorado e conhecido pela sociedade em geral. Entendida como uma percepção humana totalmente errônea – porque não dizer egoísta – quanto à divisão social do trabalho, essa problemática conduz à supervalorização da função, à medida que “coisifica” a pessoa em si”.

Essa ação do produtor demonstra um sucesso do processo de mediação formativa no desenvolvimento do aluno que compreendeu a importância da contextualização temática na introdução da resenha. Mas, além disso, o estudante utiliza termos que revelam, também, seu posicionamento enquanto indivíduo que possui representações individuais e coletivas, a respeito da invisibilidade pública. Isso fica claro na utilização dos seguintes termos: “De um modo um tanto quanto irônico”; “percepção humana totalmente errônea – porque não dizer egoísta”; “coisifica”; “de modo peculiar e tocante”; “E... pasmem!”; “visibilidade pública”.

Nesses termos, assim como em vários outros momentos da resenha, o produtor não faz só uma avaliação da entrevista realizada por Plínio Delphino, dada a função social do gênero que lhe fora solicitado, uma vez que, na verdade, seu posicionamento a respeito da temática reforça a importância da pesquisa do psicólogo social Fernando Braga da Costa. Ressaltamos, pois, que o aluno consegue ler um texto que proporciona um difícil gerenciamento de vozes (entrevistador, entrevistado e resenhista) e consegue realizar uma síntese que oferta ao leitor o que realmente importa (na percepção do aluno e resenhista) no texto-fonte, isto é, a temática da invisibilidade pública.

As capacidades ativas (Bronckart, 2006) no desenvolvimento social do aluno/resenhista ficam ainda mais claras quando, no final de seu texto, esse discente faz um trocadilho entre “invisibilidade pública” (tema estudado por Fernando Braga da Costa) e “visibilidade pública” (termo apresentado pelo resenhista), como explícito no trecho “Precisa-se levantar a bandeira da “visibilidade pública”, mas não a visibilidade da função social, e sim da importância e do valor e papel que cada pessoa tem no mundo.”.

Ler e analisar esta resenha, terceira produção, nos fazem perceber que, como ressaltado por Alves (2010), ensinar significa perseguir fins e construir meios para tal. Em outras palavras, para que nossos alunos tenham um pleno

desenvolvimento social, não podemos apenas nos resguardar atrás dos planos curriculares que devemos seguir, mas, sobretudo, como agentes da linguagem, procurar entender quais condições de desenvolvimento oferecemos para que nossos aprendizes aprimorem suas capacidades linguísticas, sociais e culturais, dadas as necessidades do meio ao qual pertencem.

5. Considerações finais

Neste trabalho, ao cumprirmos o objetivo de pesquisa estabelecido, resenhas não foram investigadas como pertencentes a apenas uma disciplina, mas como uma produção linguística e social, ao mesmo tempo transgressiva e nômade, em que a pesquisa sobre a linguagem e a vida social em que esta é produzida se entrelaçam.

Diante do exposto, vale ressaltar que, quando situamos esta pesquisa como oriunda de uma experiência didática em uma disciplina, fazemos isso em termos do contexto físico de produção. Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, em que tanto a experiência quanto a pesquisa são desenvolvidas, esta investigação, ao invés de disciplinar, busca alternativas para resolver problemas de escrita em contexto de uso linguístico.

Ao analisarmos resenhas dessa experiência didática, compreendemos a discussão da entrevista de Plínio Delphino e a discussão sobre o tema empatia para produção da resenha acadêmica. Por conseguinte, o resultado da análise é uma produção de um instrumento que possibilita um auxílio no desenvolvimento sociocultural dos alunos que possuem, nessa aula, a oportunidade de refletir sobre suas práticas sociais.

Diante dessas reflexões, concluímos que, além das capacidades linguístico-discursivas como elementos que demonstram o processo de ensino-aprendizagem, na elaboração do gênero resenha, evidenciam-se as capacidades de ação em um movimento de leitura e escrita que resguarda uma história discursiva individual do leitor/autor.

Notas

¹ Este trabalho foi financiado pela fundação de fomento à pesquisa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação.

² Para ler a entrevista, acesse: <https://www.ip.usp.br/site/o-homem-torna-se-tudo-ou-nada-conforme-a-educacao-que-recebe-orquidario-cuiaba-7-12-2008/>.

³ No Brasil, o termo *indisciplinar* foi utilizado por Moita Lopes (2019), segundo o qual “A perspectiva da indisciplinaridade em LA requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar

- (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.), embora não seja absolutamente uma unanimidade” (Moita Lopes, 2019, p. 20).
- ⁴ Em cada semestre, a disciplina *Língua Portuguesa* apresentava 4 turmas, duas de manhã, uma à tarde e outra à noite, com vagas para alunos dos sete cursos do *campus*.
- ⁵ No que diz respeito às características estruturais do gênero resenha, eram explorados não só os movimentos retóricos (Motta-Roth; Hendges, 2010) de sua composição, mas, sobretudo, as capacidades linguísticas necessárias na produção de um gênero que envolve o diálogo com o discurso do outro, como gerenciamento de vozes, sumarização, paráfrase e reformulação.
- ⁶ No Brasil, o termo *gari* faz referência ao profissional que realiza a limpeza das vias públicas.
- ⁷ Tradução de Anna Raquel Machado e Eliane Lousada.

Referências

- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho*. EDUEL.
- Alves, W. F. (2010). O trabalho docente (re)visitado. In *O trabalho dos professores: Saberes, valores, atividade* (pp. 37-74). Papirus Editora.
- Bronckart, J.-P. (2006). Ação, discurso e racionalização: A hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In A. R. Machado, & M. L. M. Matencio (Orgs.), *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (pp. 59-89). Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2009). Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In A. R. Machado, V. L. Cristovão, & L. S. Abreu-Tardelli (Orgs.), *Linguagem e educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Édition Mardaga.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Croker, R. A. (2009). An introduction to qualitative research. In J. Heigham, & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in Applied Linguistics: A practical introduction* (pp. 3-24). Palgrave Macmillan.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2009). *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. Contexto.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. Editora Unesp.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tempo Brasileiro.
- Hood, M. (2009). Case Study. In J. Heigham, & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in Applied Linguistics: A practical introduction* (pp. 66-90). Palgrave Macmillan.
- Machado, A. R. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In A. M. de M. Guimaraes, A. R. Machado, & A. Coutinho (Orgs.), *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 77-97). Mercado de Letras.
- Machado, A. R., & Bronckart, J.-P. (2009). Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In V. L. L. Cristovão, & L. S. Abreu-Tardelli (Orgs.), *Linguagem e educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp. 31-77). Mercado de Letras.
- Machado, A. R., Lousada, E. G., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004a). *Resenha*. Parábola Editorial.
- Machado, A. R., Lousada, E. G., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004b). *Resumo*. Parábola Editorial.
- Motta-Roth, D., & Hendges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. Parábola.
- Oliveira, H. A. G. (2016). *O graduando de letras e a escrita: Entre representações e vozes como espaço de ação discursiva*. [Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino não publicada]. Universidade Federal de Campina Grande.
- Moita Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. Parábola.

Saramago, J. (2000). *A caverna*. Editorial Caminho.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: Une approche clinique du travail du professeur*. [Tese de Doutorado em Ciências da Educação não publicada]. Université d'Aix-Marseille I.

Vygotsky, L. S. (1984 [1930]). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987 [1934]). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

PARTE III

DISCURSO ACADÉMICO:
ENTRE A MATERIALIDADE
E A TEORIZAÇÃO

A construção de um manual escolar: Eixos determinantes e tensões latentes¹

Carla Marques^a

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

1. Introdução

A ideia de manual escolar assenta na necessidade de um auxiliar na transmissão do saber em contexto escolar. A evolução deste conceito ao longo dos tempos levou também a que deixasse de ser concebido apenas como uma seleta de textos literários para passar a contemplar as funções de repositório de conhecimentos, caderno de atividades, documento de avaliação, entre tantas outras que foi abarcando, sem esquecer as suas mais recentes dimensões virtual e interativa.

A reflexão que aqui propomos pretende assinalar os eixos presentes no momento da conceção de um manual escolar e as relações de tensão que estes geram, incidindo na interação estabelecida entre os documentos programáticos, o saber científico, o saber pedagógico e o diálogo didático enquanto forças às quais se juntam dimensões mais recentes do manual escolar: a multimodalidade e a sua função social. Um conjunto complexo de planos que obriga à procura de um equilíbrio na elaboração de um projeto didático coerente e ajustado à realidade e exige ainda um processo de tomada de decisões de natureza científico-didática, editorial e económica, envolvendo diversos agentes: autores, professores, alunos e equipa editorial.

Correio eletrónico: carlacunhamarques@uc.pt

2. Conceção de um manual escolar

A conceção de um manual escolar assenta numa relação complexa entre quatro eixos dominantes: os documentos programáticos, o saber científico, o saber pedagógico e o diálogo didático. Trata-se de uma relação feita de continuidades e descontinuidades, de sobreposições e de avanços e recuos, um conjunto de fenómenos determinantes de escolhas nem sempre pacíficas e que podem implicar obliterar ou aligeirar aspetos em conflito. Por tudo isto, um manual, mais do que uma visão de um autor sobre o programa escolar e a forma de o implementar, é o resultado da solução encontrada para equilibrar todas as forças que convergem no momento do desenvolvimento do projeto editorial.

No contexto da produção de um manual escolar, os documentos programáticos assumem a função de balizar conteúdos e domínios / competências a serem considerados em cada ano escolar / ciclo de ensino a que se destina a publicação didática. Estes documentos oficiais caracterizam-se, normalmente, por uma enumeração genérica de conteúdos, que entra em interação com o saber científico do autor. Este saber, que é individual e próprio de cada autor, resulta do aprofundamento do percurso académico e, não raro, de um processo de autoaprendizagem. O conhecimento científico mobilizado pelo autor caracteriza-se pelo seu cariz sistemático e pode resultar de um trabalho enquanto investigador, resultante do recurso a métodos de investigação e de análise, ou depender da leitura e do estudo do trabalho desenvolvidos por terceiros (Estrela, 2007, p. 11). A interação entre o saber do autor e as indicações programáticas cria um movimento que se orienta para definir os conteúdos concretos a ensinar e, consequentemente, a mobilizar no processo de elaboração de um manual escolar.

O processo anterior é complementado ainda pelo saber pedagógico-didático, que permite determinar os conteúdos processuais a mobilizar, associando-os a estratégias de abordagem dos conteúdos. O saber pedagógico-didático corresponde a um conjunto de conceções resultantes das práticas educativas e orientadoras da atividade desenvolvida em contexto escolar (Tardif, 2011, p. 37). Este conhecimento revela-se, assim, como muito importante na definição de percursos de transposição didática entre o saber teórico, os conteúdos programáticos e a realidade do processo de ensino-aprendizagem, pois condensa conhecimentos relacionados com estratégias de gestão, produção e utilização de materiais, considerando ainda

as abordagens pedagógicas, os processos de interação professor-alunos e os contextos educativos (Shulman, 2005, p. 11). No momento de construção dos materiais didáticos, a este saber vem igualmente aliar-se o conhecimento dos conteúdos processuais, previstos em diferentes documentos programáticos, os quais contemplam as fases de desenvolvimento das atividades associadas a cada competência. No caso, por exemplo, da escrita implicam que se considere um momento de planificação do texto, seguido da fase da escrita e, por fim, da reescrita.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Todos os elementos referidos interagem para a criação do contexto do qual emergem as propostas do projeto didático, o qual assenta na conceptualização de uma sala de aula possível, na qual se simula o uso do manual escolar. Esta idealização da relação pedagógica permite definir orientações relativas à forma como os saberes se transmitem e adquirem e as competências se estimulam e consolidam (Castro, 1995, p. 101).

Refira-se também que a materialidade do projeto escolar obriga à consideração de um quarto eixo: o diálogo didático. Com efeito, o manual é concebido como se se tratasse de uma voz que vai dando indicações aos alunos e orientando o seu percurso escolar. Todo o manual assenta num discurso didático, dirigido explicitamente ao aluno e discretamente ao professor, interlocutor situado no mesmo plano do autor (Castro, 1999, p. 191). Num manual escolar, as opções linguísticas subordinam-se a um diálogo didático simulado que condiciona escolhas a vários níveis, lexical, sintático ou semântico, relativas ao tom a adotar, procurando ainda o equilíbrio entre diferentes tipos textuais: textos expositivo-explicativos, descritos, injuntivos e até narrativos coexistem no interior do manual, dando resposta à necessidade de diálogo em diferentes planos, desde a orientação da aprendizagem à sistematização de conteúdos ou ao ponto de situação de percursos efetuados.

Importa agora refletir com maior profundidade sobre a especificidade de alguns eixos apontados, considerando do mesmo modo as relações estabelecidas entre eles.

2.1. *Conteúdos programáticos vs. saber científico*

Com alguma frequência, os autores de manuais escolares são também professores e investigadores, uma tríade de papéis que obriga a procurar equilíbrios na altura de definir os aspetos a incluir no projeto didático em construção. Este processo marcado pela definição de opções de abordagem é igualmente condicionado pelo facto de os projetos escolares serem um produto vendável, sujeito a escrutínio do mercado e que, portanto, deve ser tornado interessante e apetecível.

O autor, quando convoca a sua experiência enquanto professor, tem consciência da realidade didática, das necessidades efetivas de professores e alunos e dos aspetos que seria importante desenvolver para a promoção de um ensino de qualidade. É aqui, não raro, que se desenha o primeiro ponto de conflito, uma vez que nem sempre a visão do professor se coaduna totalmente com a consciência do autor, que tem noção da existência de opções impopulares, ou porque trabalhosas ou porque complexas, as quais, embora pertinentes, não poderão integrar o projeto didático, sob pena de contribuírem para a sua rejeição por parte dos professores adotantes. Esta primeira fonte de tensão obriga, assim, a escolhas orientadas para a receção positiva do projeto pela comunidade escolar.

O autor de manuais escolares é também, por vezes, investigador, com trabalhos científicos publicados e reflexões desenvolvidas em determinadas áreas do saber que poderão coincidir com alguns dos conteúdos previstos pelos documentos programáticos. Neste âmbito, a forma como se interpretam determinados itens, a sua natureza e suas implicações criam, com alguma frequência, uma zona de tensão, porque o investigador questiona as propostas dos programas, filtra-as, completa-as e leva-as para outro nível, associando-as a novas perspetivas. No entanto, a consciência de que não poderá criar um programa alternativo ao oficial obriga, com alguma frequência, o autor a refrear a sua perspetiva de programa ideal, para evitar ir além dos documentos programáticos ou deturpar o espírito dos documentos legais. Ainda assim, as zonas de vazio programático existem e são preenchidas, convertendo-se em rubricas ou propostas constantes dos projetos didáticos. Esta é uma realidade que obriga, mais uma vez, à tomada de decisões, que poderão ter claras implicações na forma como se abordam os conteúdos, no seu grau de aprofundamento ou nos processos de transposição didática a eles associados. Não raro, encontramos propostas nos manuais escolares que resultam de uma tentativa de equilíbrio entre os

conteúdos superiormente determinados, os conhecimentos científico-pedagógicos do autor e as suas crenças pessoais.

2.2. *Diálogo didático*

No momento da materialização do projeto escolar, o autor sente a necessidade de proceder a escolhas no âmbito da comunicação a estabelecer com os interlocutores visados pelo manual. De facto, qualquer projeto escolar assenta numa matriz dialogal, que permite ao autor comunicar com professores e alunos.

O diálogo autor-professor pode ocorrer num texto secundário, presente na “Banda do Professor”, onde se deixam informações diversas destinadas aos docentes: indicações relacionadas com os documentos programáticos, sugestões de atividades ou propostas de correção de exercícios. Note-se que esta comunicação entre o autor e o professor não assenta no eixo deíctico eu-tu. Pelo contrário, ancora-se invariavelmente no recurso à 3.^a pessoa. Trata-se de uma opção que encontrará a sua justificação na necessidade de estabelecer alguma distância entre interlocutores, para que o manual escolar não seja sentido como um agente intrusivo que procura sobrepor-se à ação do professor. Esta intenção explicará também o recurso habitual a estruturas modalizadas, como “será possível”, “se o professor considerar pertinente / preferir”, “se for ajustado”, não raro acompanhadas de advérbios como *eventualmente*, *possivelmente* ou construções equivalentes. Uma vez que se trata de um texto que circula entre pares, é igualmente frequente o recurso ao léxico de especialidade e a uma sintaxe mais elaborada.

Não obstante, num manual escolar, o texto principal converge para o diálogo com o aluno, o interlocutor privilegiado. Este processo assenta na conceção da publicação escolar como entidade “animizada” que assume uma voz que se dirige ao aluno, com recurso à 2.^a pessoa nos primeiros três ciclos de ensino e à 3.^a no Ensino Secundário, opções que parecem ensaiar uma progressiva distância entre interlocutores. Este diálogo vive também de um efeito de presentificação, que se consegue com recurso ao presente do indicativo ou ao modo imperativo, formas usadas como estratégia para simular a manutenção de um diálogo real. Para tal, contribuem de igual forma os deícticos temporais (“vamos agora”, “de seguida”) ou mesmo espaciais (“completa aqui”). Fazendo também uso de sintaxe e léxico ajustados ao aluno, o manual adota um tom professoral, marcado por alguma proximidade, opção que, nalgumas ocasiões, se pode sobrepor à voz do professor efetivo.

2.3. *Diálogo didático vs. saber científico-pedagógico*

A interação que se gera entre o diálogo didático e a divulgação do saber leva a que o diálogo que se mantém com o aluno vá assumindo diferentes naturezas (instrucional, explicativo, expositivo), de acordo com as diferentes secções do projeto didático: há momentos em que se colocam questões, outros em que se apresentam indicações para determinada tarefa e outros em que se expõem conhecimentos. O facto de se eleger o aluno como interlocutor privilegiado tem também consequências na forma como se divulga o saber. No âmbito lexical, por exemplo, a linguagem adotada é normalmente mais simples (sobretudo até ao final do 3.º ciclo) e, quando se apresenta um texto com maior complexidade vocabular, recorre-se com frequência às notas de cariz dicionarístico para auxiliar a compreensão. Por outro lado, os textos de apresentação de conteúdos apostam numa estrutura clara, breve e explicativa. A eles juntam-se ainda segmentos que têm como função recordar conteúdos, proceder a remissões internas, apresentar sínteses, formular desafios de compreensão ou de construção de conhecimentos ou relacionar conteúdos com factos diversificados do mundo real. Todos estes textos, para além de procurarem transmitir conhecimentos, visam auxiliar os processos cognitivos associados à construção do conhecimento, o que leva o manual muito além de uma dimensão expositiva.

No que respeita ao diálogo que se mantém com o professor, a interação existente entre a divulgação do saber e o diálogo didático gera essencialmente textos de natureza explicativa com vista a justificar opções didáticas, a sugerir abordagens alternativas ou complementares, a assinalar os conteúdos programáticos abordados, a deixar lembretes de ordem diversa e a apresentar sugestões de correção dos exercícios.

Neste âmbito, devemos analisar a importância assumida pela língua nos manuais escolares. Nas disciplinas em geral, a língua é veículo de transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo que sustenta a avaliação. Todavia, num manual escolar de Português, a língua assume igualmente outras vertentes: ela é simultaneamente meio de expressão e objeto de análise, pelo que alguns conteúdos de aprendizagem se centram especificamente na língua.

Não obstante, este estudo da língua e, por extensão, dos géneros textuais em que ela se versa não abre portas a uma articulação com outras disciplinas do currículo. Com efeito, raras são as ocasiões em que os manuais escolares de Língua Portuguesa se dedicam à linguagem ou aos textos es-

pecíficos de outras disciplinas que não o Português, o que parece sugerir dificuldades em dar resposta ao conceito de articulação interdisciplinar presente nos documentos legais.

2.4. Multimodalidade, função social e objetivos editoriais

Na procura de equilíbrio entre os saberes científicos, pedagógico-didáticos e as necessidades dos destinatários de um manual escolar, há outros elementos que vêm condicionar o produto escolar que se prepara. Por um lado, encontramos a necessidade de o manual ter uma natureza multimodal e, por outro, o facto de este ter de assumir uma orientação motivadora e inclusiva, cumprindo a função social de contemplar alunos com diferentes características de aprendizagem. A este quadro vêm juntar-se os interesses editoriais, porque, na verdade, os manuais escolares são produzidos pelas editoras com o objetivo de gerar o maior número de vendas possível. Por essa razão, muitos dos esforços desenvolvidos orientam-se no sentido de tornar o produto atraente e motivador: promovem-se estudos de grafismo, aposta-se na ilustração e num produto que apresente uma estrutura estável e simples, que permita uma utilização que não exija mediação, desenvolvem-se estratégias de *marketing*. Trata-se de um conjunto de propósitos que obriga os autores a conceber um projeto que abarque estas vertentes, o que acaba por criar uma nova zona de tensão na conceção de um manual escolar.

Para além disto, o manual escolar orienta-se, cada vez mais, para uma dimensão multimédia e interativa. Cientes da importância do digital para as novas gerações e da crescente pressão para a desmaterialização dos projetos escolares, as editoras apostam na imagem (com vídeos, apresentações animadas, entre outros) e na interatividade (por meio de exercícios interativos e da criação de aplicações para computador ou telemóvel). O manual escolar já não se reduz a uma existência material em papel, evolui para uma dimensão virtual que tanto complementa as propostas constantes do manual físico como apresenta conteúdos autónomos. Tudo em busca de propostas motivadoras, que o autor também não descure no momento da seleção dos textos a incluir no manual ou da elaboração das atividades a propor aos alunos.

A vertente inclusiva que todo o projeto escolar deve assumir, no âmbito da sua missão social, fica muito evidente na materialidade linguística, que, como vimos anteriormente, tem tendência a procurar a simplicidade, para tornar a proposta acessível à globalidade dos alunos. Todo este esforço

é evidente no modo como se busca a clareza linguística ou nas opções de gestão do grau de dificuldade das atividades. Os manuais diversificam-se também no sentido de procurar apresentar soluções ajustadas às características de diferentes alunos, o que tem vindo a desencadear, com uma frequência crescente, a produção de materiais específicos destinados a alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Todas estas necessidades / exigências produzem, mais uma vez, tensões variadas, que ocorrem no plano da relação entre o manual físico e a sua componente virtual ou da relação entre os objetivos dos autores, as exigências dos professores / alunos e os interesses das editoras escolares. Nem sempre a necessidade de converter o manual num produto apetecível ou inclusivo se equilibra harmoniosamente com o saber científico ou com a realidade didático-pedagógica.

3. Algumas notas conclusivas

Como sistematizava Huot, o manual escolar serve uma função fulcral no processo de ensino-aprendizagem: «il faut des livres scolaires. En tant qu'instruments d'accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faires particuliers, dont l'appropriation progressive commande la réussite scolaire et l'insertion socio-économique» (1989, p. 180).

Não obstante, o processo de conceção de um manual escolar é orientado por um conjunto de vetores que vão muito além da transposição dos programas oficiais e da preocupação com a transmissão de saberes. No percurso de produção de um projeto escolar, o autor tem de gerir o seu saber científico, pedagógico e a forma de comunicar conteúdos e processos didáticos, equilibrando-os com outras forças, também elas determinantes das opções a seguir.

Para além disso, os manuais escolares organizam-se numa gestão de dois diálogos que se vão mantendo paralelamente: a comunicação com o professor e com os alunos. Este é um domínio estruturante, pois condiciona a materialidade de próprio manual escolar: desde a construção dos textos às indicações deixadas ou às orientações dadas.

Neste processo, intervêm igualmente, com uma importância crescente, a versão digital (e até interativa) do manual escolar e a sua orientação para a inclusão, com o objetivo de dar resposta a um número cada vez maior e mais diversificado de alunos com necessidades educativas específicas.

Todas estas exigências e tensões são ainda filtradas pelos critérios editoriais que, numa lógica de mercado, procuram construir o produto que mais agrada a professores e alunos, dando resposta ao objetivo fulcral de uma editora: o número de vendas. Definem-se, neste quadro, caminhos a que o autor tem de ajustar as suas propostas, limando as opções tomadas noutros momentos de tensão, num equilíbrio difícil entre a sua individualidade, a perspetiva oficial da educação e a ótica do mercado editorial.

Notas

¹ O presente artigo resulta da participação na mesa-redonda *Escolhas discursivas e construção de materiais didáticos*. Nesse âmbito, constitui uma reflexão pessoal, que parte da perspetiva de autora de manual escolar sobre os processos de transposição didática e os domínios envolvidos na construção de recursos para o ensino-aprendizagem, designadamente os manuais escolares.

Referências

- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. D. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 189-196). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Estrela, M. T. (2007). Ciências da Educação, hoje. In J. M. Sousa (Org.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores* (pp. 5-23). LivPsic.
- Huot, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Éditions du Seuil.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educação*, 28, 174-183. <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/598>
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional* (12.ª ed.). Vozes.

Discurso Académico e Discurso Científico: Aproximações, diferenças e ensino

Maria Aldina Marques^{a,b}

a CEHUM-ELACH

b Universidade do Minho

1. Introdução

A reflexão sobre o desenvolvimento da competência em escrita académica no Ensino Superior deve partir, necessariamente, da assunção da heterogeneidade dessa mesma escrita académica.¹ Por um lado, a universidade é um lugar de discursos plural (Marques, 2018; Defays, 2009), de cruzamentos e divergências entre discurso académico e discurso científico, enquanto rede de géneros (Maingueneau, 2014). A universidade associa-os estreitamente enquanto estão ao serviço da construção social-discursiva do conhecimento, mas não se combinam sempre nem de forma igual em todos os graus universitários (Defays, 2009, p. 10). Por outro lado, a universidade é uma comunidade plural, com finalidades múltiplas e complementares, definida por diferentes tipos e géneros discursivos.

A perspetiva teórica aqui usada não é a da didática das línguas, uma área científica com grandes tradições de investigação sobre estas questões da literacia académica, mas a da análise dos discursos, com foco na problemática dos tipos e géneros de discurso (Bakhtine, 1984; Adam, 2012; Adam

& Heidmann, 2004; Maingueneau, 2014, entre outros). Pretende-se discutir as especificidades do discurso académico e do discurso científico, confrontando aproximações e diferenças com consequências ao nível do ensino. Assim, começamos por questionar a pertinência teórica da distinção entre discurso académico e discurso científico, tendo em conta as competências de escrita expectáveis nos estudantes do Ensino Superior, para centrar a atenção em alguns desafios que a universidade como lugar de discursos híbridos traz ao desenvolvimento de uma competência de escrita, que é, na verdade, uma competência de escrita-leitura, num espaço multilingue. Neste sentido, a designação *literacia académica*, ou tão-só, *literacia*, tal como definida pela UNESCO (2008), dá conta desta realidade complexa.²

2. Vale a pena, teoricamente, distinguir estes dois tipos de discurso, tendo em conta a competência de escrita no Ensino Superior?

A primeira questão a considerar é relativa às propostas existentes quanto à delimitação destas categorias discursivas. A expressão *discurso académico* é, por vezes, designação única e abrangente, mas é também uma expressão polissémica, sensível a tradições teóricas, a identidades culturais e a línguas diferentes. Com efeito, *academic discourse*, *discours académique* ou *discurso académico* não são meras versões em línguas diferentes do mesmo termo e de um mesmo conceito, antes dão conta de variações teóricas relevantes na mesma língua e de língua para língua. A título de exemplo, Boch e Rinck (2010, p. 8) englobam no *discours académique* o discurso dos investigadores, mas também a transposição didática na universidade e, ainda, a escrita académica dos estudantes. Hyland (2008, p. 2) define *academic discourse* como discurso de ciência, “a privileged form of argument in the modern world, offering a model of rationality and detached reasoning”. Caels, Barbeiro e Santos (2019, p. 9) ligam o *discurso académico* ao processo de aprendizagem, “conjunto dinâmico de práticas discursivas em contexto educativo”, em todos os “níveis e áreas de ensino”.

São variadas as tipologias existentes. Aliás, o aparecimento de uma parece desencadear um processo complexo de crítica e de novas propostas, recordando a máxima clássica de que *abyssus abyssum invocat*. Nas definições mais frequentes, o discurso académico é um termo abrangente, englobando discurso científico e discurso pedagógico. Mas, noutras categorizações, dis-

curso acadêmico e discurso científico têm especificidades que os individualizam, apesar da heterogeneidade constitutiva das categorias organizadas num *continuum* de características, de usos e funcionamentos. Como refere Gouveia (2019, p. 27), as categorias em causa são construções teóricas cujas especificidades “terão de ser equacionadas em qualquer caracterização da realidade que queremos categorizar com a designação *discurso científico* ou *discurso acadêmico*.” No Ensino Superior, há uma diversidade de práticas discursivas que ganham em ser abordadas a partir de uma categorização mais fina. Na perspetiva aqui adotada, não é relativamente ao discurso acadêmico, tomado como hiperónimo, e individualizador de uma área de investigação, mas ao discurso acadêmico enquanto co-hipónimo de discurso científico que se aborda a questão em discussão.

Reconhecendo e assumindo que discurso acadêmico e discurso científico são categorias que não se recobrem, importa considerar quais são os limites do discurso acadêmico na relação de possível proximidade, quando não de zonas de sobreposição, relativamente ao discurso científico. A porosidade das fronteiras das categorias (destes, mas também dos tipos de discurso em geral) decorre de múltiplas inter-relações entre diferentes áreas de atividade sociodiscursiva e decorre ainda dos movimentos, alterações, derivas que caracterizam a sociedade.

Os estudantes são o ponto de ancoragem nesta incursão pela problemática dos discursos. Por isso, aceitando a proximidade entre os dois tipos de discurso, cabe perguntar até que ponto a aquisição de competências comunicativas num tipo de discurso confere, aos estudantes, competências no outro.

Pese embora a continuidade entre categorias, o discurso científico tem características que o distinguem do discurso acadêmico. Mais ainda, a distinção entre discurso científico e discurso acadêmico é possível e necessária para abordar o tema aqui em discussão. Mas, se muito se tem falado sobre as semelhanças, vale a pena sublinhar também as diferenças. São, a nosso ver, diferenças pertinentes, que justificam que se distinga entre discurso acadêmico e discurso científico. Constituem argumentos a considerar, entre outros, os contextos de realização dos discursos, a partir da situação de comunicação, segundo as componentes que enformam o quadro comunicativo (Brown & Fraser, 1979; Kerbrat-Orecchioni, 1992), composto por participantes, quadro espaço-temporal e finalidades, a tomar aqui como parte dos parâmetros de género (Maingueneau, 2014; Adam, 2012;

Adam & Heidmann, 2004; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004) com implicações na definição dos tipos de discurso.

Especificamente, as finalidades e o estatuto sociocomunicativo dos interlocutores constituem parâmetros de diferenciação. quer as finalidades, quer a relação entre os interlocutores são diferentes. Os (gêneros de) discursos que se integram nestes dois tipos discursivos são práticas sociais distintas, envolvendo interlocutores com estatutos, papéis sociais e comunicativos diversos. Como se refere em Charaudeau e Maingueneau (2002, p. 261), “O discurso científico é construído dentro de uma comunidade bem delimitada, a comunidade científica, constituída por pares. É enquanto cientistas que assumem um papel comunicativo” (trad. minha). Por isso, a relação interpessoal estabelecida é simétrica. No discurso acadêmico, os participantes assumem papéis sociais e comunicativos variados. A relação interacional é assimétrica e complementar, porque se estabelece entre interlocutores com estatutos diferentes, professores e estudantes, empenhados num processo de ensino-aprendizagem, que impõe aos discursos, dependendo dos gêneros, uma marca mais ou menos forte de didatização. De facto, há uma finalidade didática no discurso acadêmico que está ausente do discurso científico. No discurso acadêmico, no que referimos como uma relação comunicativa assimétrica, um dos participantes, o estudante, torna-se o centro de referência. E, por isso, também os estilos são distintos. O discurso acadêmico comporta, por exemplo, marcas de reformulação e frequentes sequências explicativas, justificadas pela imagem de não especialista do alocutário-estudante (Marques, 2018) e destinadas a “faire comprendre ou à éviter (ou résoudre) une compréhension défailante.” (Pollet, 1997, p. 774).³ Já o discurso científico tem no processo de referenciamento, que aponta para a identificação compartilhada das vozes da comunidade científica, um critério fundamental de caracterização dos gêneros, que presuppõe nos seus participantes o estatuto de especialistas (Marques, 2020b). As sequências explicativas quando ocorrem têm, neste enquadramento de papéis comunicativos, uma clara função argumentativa.

Ainda que o espaço físico e institucional da universidade seja prototipicamente o lugar do discurso acadêmico e do discurso científico, estes são lugares discursivos e sociais com configurações diversas. É evidente que existem aproximações do discurso acadêmico ao discurso científico, desde logo na partilha parcial de espaços discursivos universitários, em especial em gêneros híbridos, como a dissertação de mestrado e a tese de doutora-

mento, em que o locutor se caracteriza por uma conjunção de papéis sociocomunicativos, sendo simultaneamente aluno e iniciante à investigação. Pode falar-se, de facto, de continuidades e descontinuidades entre os tipos e os géneros de discurso no espaço do Ensino Superior. Sublinhe-se, ainda, que, se o discurso académico e o discurso científico partilham o mesmo espaço institucional, os lugares do discurso científico são cada vez mais plurais, extravasando os muros institucionais da universidade. Também o discurso académico engloba, para alguns autores, todos os níveis de ensino (Gouveia, 2019).

Sem obliterar todas as inter-relações estabelecidas entre discurso científico e discurso académico que a comunicação científica e a comunicação pedagógica implicam, no que concerne à finalidade primeira de cada tipo de discurso, a divergência – no que diz respeito à ciência – pode sintetizar-se como *fazer ciência* e (*ensinar-*)*aprender ciência* respetivamente (Marques, 2020a). No universo discursivo do Ensino Superior, confluem práticas comunicativas que em graus diversos materializam essas finalidades.

3. Desenvolvimento da competência em escrita académica no Ensino Superior: alguns desafios

A escrita académica pode ser tomada em sentido amplo, englobando o conjunto das práticas de escrita no Ensino Superior, ou em sentido estrito como trabalho explícito, previsto no currículo académico, sobre certos géneros considerados mais nobres (Dionísio & Fisher, 2010), e circunscrito a uma unidade curricular semestral, lecionada no 1.º ano de alguns cursos de licenciatura. Os seminários de metodologia de investigação, integrando por norma os planos de estudos dos mestrados e de alguns cursos de doutoramento com parte curricular, têm finalidades específicas, ainda que alguma preocupação com a discursivização da ciência possa estar presente. Mas é sempre secundária, subordinada aos procedimentos de investigação, como se fazer ciência fosse separável da discursivização. A propósito, Dionísio e Fisher (2010, p. 295) referem uma tradição de categorização das produções discursivas universitárias em géneros científicos e ferramentas pedagógicas, “aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem”, uma distinção problemática a vários títulos, enquanto pressupõe a transparência e exterioridade dos discursos relativamente aos participantes e enquanto hierarquiza o discurso científico, pela

referência a “textos nobres” e o discurso acadêmico, na referência a “ferramentas pedagógicas”. Por tudo isto, é necessário repensar o modo como as competências em discurso acadêmico preparam os estudantes para práticas discursivas científicas.

Destacam-se alguns desafios ao desenvolvimento das competências de escrita acadêmica (ou melhor, de literacia acadêmica e científica). Na universidade, os alunos leem para escrever (Marques, 2018), em particular, leem textos/discursos⁴ científicos, fazendo parte, com frequência, de um conjunto mais vasto de materiais pedagógicos preparados pelos docentes, para escreverem textos/discursos no âmbito do discurso acadêmico (Bittencourt, 2019). O discurso científico, em função dos diferentes ciclos de ensino, ocupa um lugar fundamental, ainda que não seja único, nas práticas académicas relativas a diferentes momentos e formas de avaliação.⁵ São processos que envolvem competências diversas e especializadas, que são desenvolvidas pela imersão nesses contextos interacionais, mas necessitam também de reflexão explícita.

Em segundo lugar, mas não menos fundamental, para além do que os estudantes leem e escrevem, importa debater em que língua o fazem. A universidade moderna é multilíngue. O inglês assume-se como a toda poderosa língua franca da ciência, mas não do ensino, que privilegia, com toda a justiça, a língua materna da maioria dos estudantes. Ser falante nativo é um fator decisivo na configuração das competências comunicativas de qualquer falante e dos estudantes em particular. Mas do discurso acadêmico para o discurso científico há, cada vez mais, a imposição de mudança de língua. Os estudantes universitários portugueses, enquanto consumidores e iniciados à produção de discursos de ciência, entram por esta via num processo complexo que os obriga a conceptualizar em português e redigir em língua estrangeira, com os obstáculos que a diferença entre ser proficiente numa dada língua ou ser falante nativo acarreta à discursivização da ciência. Acresce, ainda, a existência de estilos de género diferentes, que implicam considerar tradições de género (comunidades linguísticas diversas com normas próprias), áreas de investigação ou mesmo editoras.

Finalmente, enfrentar, como locutores, a heterogeneidade de géneros em causa é também um desafio. Tomemos como exemplo o posicionamento discursivo a adotar em função do género. No espaço discursivo da universidade, há uma conjugação de géneros, do discurso acadêmico e do discurso científico, a que os alunos são introduzidos, mas que parecem ser indistintos

quando se considera a questão na perspectiva dos alunos e do seu posicionamento discursivo. No percurso escolar dos estudantes portugueses, apresentar a opinião pessoal partilhando ideias e sentimentos é uma competência prevista e treinada desde cedo (formular uma opinião é uma meta a atingir no final do 1.º ciclo (DGE, 2018)), que envolve um posicionamento subjetivo relativamente a um tema, um texto, um evento. Ora, uma das dificuldades mais frequentes, a nível universitário, tem a ver com a gestão deste posicionamento no discurso. Os discursos não são objetivos, não são neutros no que concerne à subjetividade do locutor, mas há restrições quanto ao tipo de subjetividade e aos modos linguístico-discursivos da sua expressão. São, em particular, restrições de género, ou regularidades discursivas, relativas à organização enunciativa dos discursos de que os estudantes não parecem, em muitos casos, dar-se conta. Na complexidade e hibridiz de géneros discursivos no Ensino Superior, é possível e até frequente a expressão de uma subjetividade ancorada na opinião pessoal, num exercício que enfatiza um ponto de vista próprio, singular, relativamente aos textos/discursos, associado, portanto, a situações de aprendizagem. Os excertos abaixo são exemplo dessa indistinção, e é nesse sentido que os referimos. Há uma pessoalização na apresentação das teorias que os géneros do discurso científico não preveem. No primeiro caso, a conclusão do trabalho faz-se em função do processo de aprendizagem, não do tema investigado. Ao comentário crítico sobrepõe-se um comentário pessoal:

Após termos iniciado a jornada para compreendermos um pouco mais, como alunos e eternos aprendizes, o que diz respeito à teoria da argumentação de acordo com Ruth Amossy, chegamos à conclusão de que, como diz Rees,... (conclusão de um trabalho de mestrado sobre a teoria da argumentação no discurso)

No segundo excerto, é de uma subjetividade emocionada mostrada que se parte para abordar o mesmo tema. O locutor usa uma citação de Mário de Sá-Carneiro, em *incipit*, para enquadrar a mesma teoria da argumentação no discurso:

Neste poema do escritor-poeta Mário de Sá-Carneiro, as palavras jogam com os sentimentos, com uma intenção comunicativa que pretende aquiescência numa construção dialógica eu – outro inte-

rior. Há um antagonismo que se prende com a dualidade do ter e do querer, da intenção e da ação. E da literatura partimos para dissecar a língua em funcionamento. Por vezes, caímos neste lugar comum das “*miragens de falsos horizontes*”. Mas quem possui a verdade? Quem domina as emoções e as transporta para a linguagem? Qual a importância das palavras nos discursos? Quem mede o quanto o *outro* entende o *eu* que verbaliza? Não há discurso desinteressado. O fazer por fazer, sem a pretensão de algo: uma resposta, um silêncio, uma ação, uma mudança... (introdução a um trabalho de mestrado sobre a teoria da argumentação no discurso).

Não está em causa a correção linguística, a estrutura ou até uma coerência local, independente de constrições genéricas. Mas são precisamente determinações de género que é preciso ter em conta. A subjetividade está presente no discurso científico, mas não é qualquer subjetividade, nem se constrói discursivamente de qualquer maneira. O discurso científico, na rede de géneros que o constitui, não prevê a exposição da pessoalidade do locutor, que a complexidade destes lugares de discursos, no entanto, proporciona. Estes exemplos são sintoma de lacunas persistentes no desenvolvimento da competência de escrita, a que a análise dos discursos, e em particular a investigação no âmbito da organização enunciativa dos textos/discursos e das questões de género, entre outras abordagens teóricas, pode dar um contributo fundamental para a superação das dificuldades dos estudantes universitários.

4. Considerações finais

A resposta à pergunta que colocámos, sobre até que ponto a aquisição de competências comunicativas num tipo de discurso confere, aos estudantes, competências no outro não tem resposta simples nem imediata. É claro que a competência comunicativa de um falante se desenvolve globalmente e, nesse sentido, a aquisição de competências num tipo de discurso repercute-se noutros tipos de discurso, em particular naqueles com que estabelece uma relação de proximidade. Contudo, as particularidades de cada um obrigam a um trabalho específico que não é simplesmente transferível de área para área.

Dois tópicos inter-relacionados sobressaem na reflexão realizada. Em primeiro lugar, sendo objeto inicial dos estudos pedagógico-didáticos, a análise do discurso académico torna saliente o alcance teórico e prático de uma reflexão apoiada numa abordagem interdisciplinar das práticas discursivas académicas. Em segundo lugar, pensar o desenvolvimento da competência em escrita académica no Ensino Superior obriga a tomar em consideração o contexto comunicativo das interações institucionais que mobilizam não um, mas dois tipos de discurso, com evidentes similaridades, é certo, mas com ainda mais evidentes e centrais diferenças, o discurso académico e o discurso científico. Às categorizações existentes das práticas discursivas no Ensino Superior sobrepõe-se a necessidade de atender a uma heterogeneidade que, sem dúvida, determina as condições de sucesso dos estudantes. Deverá aí ser considerada a identificação redutora, que por vezes se faz, do objeto de análise do discurso académico com a escrita académica; sendo fundamental, exclui do campo de análise, por exemplo, as práticas discursivas orais institucionais.

Analisar as práticas discursivas no Ensino Superior tem de passar, em particular, por conhecer a realidade discursiva académica portuguesa, ou seja, os modos como os estudantes do Ensino Superior são confrontados e se confrontam com os discursos. Quantos textos/discursos é que os alunos produzem ao longo do curso? Qual a extensão média dos textos produzidos? Que géneros de texto são privilegiados nas diferentes unidades curriculares? são perguntas que ainda estão por responder. Num contexto muito específico de uma universidade americana, Donahue (2010) realizou um estudo longitudinal, acompanhando 20 estudantes desde a sua entrada na universidade até à conclusão da licenciatura e analisando as competências comunicativas neste domínio e a sua evolução ao longo do curso. Para o contexto português não existe, no que nos é dado conhecer, um trabalho deste tipo, que responda às questões acima. Contudo, seria um ponto de partida muito pertinente para a problemática que aqui nos ocupou.

Notas

¹ *Desenvolvimento da competência em escrita académica no Ensino Superior* é o título da mesa redonda em que o presente trabalho se integrou no âmbito do ENDA 2 e cujo início de apresentação explicita que: “A mesa-redonda incidirá sobre práticas do discurso académico no Ensino Superior, especialmente, a construção da competência académica neste grau de ensino.”

² “[literacy is] a means for engaging with diverse forms of knowledge, understanding and communication” (UNESCO, 2008, p. 9).

- ³ Na realidade, esta é uma vertente da função didática que através de estratégias linguístico-discursivas diversas caracteriza o discurso académico, nos seus diferentes géneros.
- ⁴ Usamos aqui indistintamente os termos texto e discurso.
- ⁵ A preocupação com esta finalidade avaliativa de certos géneros da esfera académica está presente em trabalhos publicados, nomeadamente para o português (Pinto, 2014; Duarte, Pinto & Rodrigues, 2020; Silva, Santos & Siroe, 2019).

Referências

- Adam, J.-M. (2012). Discursivité, généricité et textualité. Distinguer pour penser la complexité des faits de discours. *Recherches*, 56, *Les discours en classe de français*, 10-25. <http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/009-027-Adam.pdf>
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 153, 62-72.
- Bakhtine, M. (1984). [1952-1953]. Les genres du discours. In *Esthétique de la création verbale* (pp. 263-308). Gallimard.
- Bittencourt, F. (2019). *O Discurso académico de validação do conhecimento no Ensino Superior brasileiro: a construção dos atos diretivos* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41. <http://lidil.revues.org/3004>
- Brown P., & Fraser, B. (1979). Speech as a marker of situation. In K. Scherer, & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Caels, F., Barbeiro, L. F., & Santos, J. (2019). Discurso Académico: Estaleiro e construção. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 8-17). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Seuil.
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires. In J.-M. Defays, & A. Englebort (Orgs.), *Principes et typologies des discours universitaires*, Tome I (pp. 9-22). L'Harmattan.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Português. 1º ano/1º ciclo do Ensino Básico*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf
- Dionísio, M. L., & Fisher, A. (2010). Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em práticas de investigação. In *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 289-299). UM/CIEd.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université: Etude de cas. *Lidil*, 41, 137-160.
- Duarte, I. M., Pinto, A., & Rodrigues, S. (2020). A escrita da *Introdução* do Relatório por estudantes de mestrados em ensino: Um estudo de homenagem a Graça Pinto. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, N.º Especial, 263-285.
- Gouveia, C. (2019). Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 19-42). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- Hyland, K. (2008). Persuasion, interaction and the construction of knowledge. *International Journal of English Studies*, 8(2), 1-23.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome 2. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.
- Maineuneau, D. (2014). *Discours et Analyse du Discours*. Armand Colin.
- Marques, M. A. (2018). Práticas discursivas em contexto universitário: Da leitura à escrita. In M. R. Momesso, J. Campato Jr, M. A. Marques, & F. Corsi (Orgs.), *Leitura e escrita. Experiências e perspectivas à luz de uma abordagem discursiva* (pp. 103-122). CirKula.
- Marques, M. A. (2020a). Vozes da ciência. Discurso científico e enunciação. In J. Nascimento, & A. Ferreira (Orgs.), *Discursos Constituintes* (pp. 11-33). Blucher.
- Marques, M. A. (2020b). Os gêneros das provas acadêmicas. Entre discurso acadêmico e discurso científico. *Matraga*, v. 27, n.º 50, 469-486.
- Pinto, M. G. L. C. (2014). A escrita. O papel da universidade na sua otimização. *Cadernos de apoio pedagógico*, 7. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pollet, M.-C. (1997). Discours universitaires ou genre académique: L'explicatif comme zone de (dis)continuité. *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 75, fasc. 3, 771-787. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4195>
- Silva, P. N., Santos, J. V., & Siteo, M. (2019). Itinerários da escrita acadêmica no Ensino Superior: Um projeto de investigação aplicada sobre textos e gêneros. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Acadêmico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 265-286). CELGA-ILTEC/ESECS-Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/hf5s-wy65>
- UNESCO (2008). *The Global literacy challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Decade 2003-2012*. (Eds. M. Richmond, C. Robinson, & M. Sachs-Israel). UNESCO. <https://www.un.org/development/desa/youth/libraryeducation.html>

“Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática” inclui um conjunto de 13 artigos cujo foco incide nas práticas discursivas inerentes aos contextos de ensino. O livro engloba contributos de investigadores que se situam na área dos estudos do discurso e que propõem percursos diversificados, visando objetivos distintos, desde a reflexão teórica sobre várias conceptualizações e metodologias à adoção de estratégias pedagógicas particulares e à realização de atividades específicas em sala de aula. A multiplicidade de enquadramentos teóricos, de perspetivas de análise e de resultados expostos nos vários artigos convergem no interesse comum em refletir sobre práticas discursivas situadas em contextos didáticos. Nesse sentido, a obra pretende contribuir para que se efetive outra etapa na constituição de uma comunidade de investigadores unidos pelo interesse num objeto de estudo complexo e multifacetado: o discurso escolar e académico.

