

# SIELP V FIAL

Simpósio Internacional  
de Ensino de Língua Portuguesa  
+  
Fórum Ibero-Americano de Literacias

---

ATAS

Organizadores:

José António Brandão Carvalho  
Maria de Lourdes Dionísio  
Elisete de Carvalho Mesquita  
Juliana Cunha  
Ana Arqueiro



# SIELP V FIAL

V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias

Organizadores

José António Brandão Carvalho

Maria de Lourdes Dionísio

Elisete de Carvalho Mesquita

Juliana Cunha

Ana Arqueiro

Grafismo & Paginação Sofia Carvalho

Edição CIED /Universidade do Minho

Data 2016

ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]



# A ESCRITA ESCOLAR PARA EXPRESSÃO DE CONHECIMENTOS E APRENDIZAGENS: UM CASO EM ESTUDO

**Isabel Margarida Duarte<sup>1</sup>, Sónia Valente Rodrigues<sup>2</sup>,  
Ana Paula Machado<sup>3</sup>, Maria Manuel Guedes<sup>4</sup>  
& Maria Helena Toriz<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>*Faculdade de Letras, Universidade do Porto (PORTUGAL)*

<sup>2, 3, 4, 5</sup>*Agrupamento de Escolas de Vilela, Paredes (PORTUGAL)*

Na escola, não basta saber, é preciso dizer o saber de modo a integrar e a integrar-se na comunidade escolar: expondo, argumentando, justificando.

(Otilia Costa e Sousa)

## INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso escolar, os alunos estão permanentemente em situações de escrita para expressão de conhecimentos e aprendizagens, a maioria das quais de natureza avaliativa. Justifica-se, por isso, que a supervisão pedagógica e a colaboração entre os professores no esforço de melhoria do desempenho escolar dos estudantes integrem a análise e a descrição dos problemas inerentes a esta competência específica, mas transversal na atividade escolar.

O aprofundamento do conhecimento sobre a escrita para expressão de conhecimento e de aprendizagens foi sentido como necessário ao longo da implementação do projeto *A observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão* (Mouraz, Fernandes, & Torres, 2015), no agrupamento de escolas de Vilela. A dinâmica multidisciplinar e colaborativa estimulou o potencial reflexivo dos professores participantes – com uma experiência profissional acima dos vinte anos – em face de problemas relacionados com o sucesso escolar dos alunos (Rodrigues et al., 2015).

Essa necessidade de aprofundamento abriu espaço para uma pesquisa interdisciplinar, realizada através de uma interação colaborativa (Alarcão, 2015) entre investigadores, da área da linguística e da didática, e professores do ensino básico e secundário de diferentes disciplinas, concretamente Matemática, Físico-Química e Ciências Naturais.

Esta pesquisa, de que aqui se dará conta, encontra-se numa fase preliminar de justificação de uma intervenção a realizar, com vista à resolução dos problemas detetados. Essa justificação far-se-á através da identificação de problemas específicos cuja diagnose permitirá a formulação de uma questão de investigação.

Como ficou referido, a área circunscrita para estudo foi a escrita para expressão de conhecimento e de aprendizagens, vital no sucesso escolar dos alunos. Na base da centralidade desta área estão três constatações.

Em primeiro lugar, a escrita é o uso da língua mais valorizado nas atividades escolares enquanto instrumento de diagnóstico, de avaliação e de certificação de conhecimento e aprendizagens. Embora a maior parte da aula decorra mediante interação oral, a escrita é o modo a que se recorre para consolidação de aprendizagens e para verificação de conhecimentos.

Em segundo lugar, a produção escrita relacionada com o conhecimento (trabalho de casa, testes, análise de produções escritas, diapositivos que acompanham apresentações orais, entre outros) é transversal ao currículo e pode ditar o insucesso escolar (Pereira, 2001a, 2001b).

Finalmente, o modo de avaliação mais prestigiado – por alunos, por encarregados de educação e por professores – são os testes. Não se pode ignorar, por exemplo, que a opção pelo teste como instrumento de recolha de informação implica um trabalho integralmente realizado por escrito, quer por parte dos professores (construção, extração de informação, análise de dados), quer por parte dos alunos (leitura e compreensão dos itens, elaboração de resposta, releitura e revisão das respostas). Há exigências quanto à competência de escrita e à competência linguística, de ambos os intervenientes, professor e aluno, concretamente no que diz respeito à escrita para construção e expressão de conhecimentos. Isto significa que o aluno, a par dos conhecimentos e aptidões específicos de cada área do saber, necessita de proficiência em mais duas áreas: a compreensão da linguagem escrita e a expressão escrita. Estudos realizados e divulgados por Faria (2008) revelam os problemas inerentes a esta articulação entre conhecimento matemático e capacidade de compreensão de enunciados de provas e de expressão desse conhecimento.

Da consciência destes fatores, derivam as seguintes preocupações:

- Em que medida a produção escrita dos alunos interfere com os resultados de avaliação de conteúdos nos testes de Ciências Naturais, de Físico-Química e de Matemática?
- Os fracos resultados escolares dos alunos derivam de problemas relacionados com a compreensão na Matemática, nas Ciências Naturais, na Físico-Química, com a competência da língua e a competência da escrita ou com ambos os fatores?

O conhecimento empírico dos professores comprova a existência de dificuldades de natureza linguística, frequentemente registadas em atas das reuniões dos conselhos de turma, nas quais surgem, nas razões do insucesso em diferentes disciplinas, enunciados como “não sabem Português”, “não sabem interpretar os enunciados”, “não sabem escrever as respostas”, “não leem os enunciados até ao fim”, “não compreendem o que se pergunta”. Estas dificuldades são vivenciadas nas aulas em que os testes são aplicados. Durante a realização da prova, os alunos, não raras vezes, chamam o professor ao lugar para colocarem dúvidas como: “Professor, aqui o que é para fazer?”, “Professor, o que quer dizer com ‘Justifica?’”, como já ficou evidente em (Carvalho, 2013). Que razões estão na base destas dúvidas quanto “ao que o professor quer” como resposta a cada um dos enunciados?

Para a realização do trabalho, procedeu-se a análise documental de testes num percurso com 4 etapas: (i) constituição do *corpus*; (ii) definição dos procedimentos de análise; (iii) registo e tratamento dos resultados da análise; (iv) identificação de problemas específicos.

Antes de dar conta dessa análise, porém, será apresentado o quadro teórico no âmbito do qual o presente trabalho foi realizado.

## **1. QUADRO TEÓRICO**

### **1.1. Traços discursivos das perguntas e das respostas**

**1.1.1.** As perguntas ou instruções dos testes de avaliação correspondem a atos diretivos ou injuntivos. Searle (1969) caracterizou os atos diretivos ou injuntivos

como aqueles em que o locutor procura conseguir uma atuação futura do seu interlocutor. No caso dos enunciados, típicos atos injuntivos, o professor indica o que o aluno tem de fazer, que comportamento terá de ser o seu, geralmente através de um imperativo (se o trata por tu: “seleciona”) ou por um conjuntivo com valor imperativo (se o trata em 3ª pessoa: “indique”). Os verbos utilizados para a instrução são, normalmente, transitivos diretos, como os dos exemplos (1) e (2).

- (1) Nas questões 1 a 6, seleciona a opção que permite obter uma afirmação correta. (CN7\_doc01)
- (2) Indique o tipo de metamorfismo representado no esquema da figura 1. (CN7\_doc02).

O enunciado das perguntas tem, por vezes, recomendações, pistas, sobretudo se a resposta esperada é mais extensa e uma sequência composta, como em (3), (4) e (5). Tais recomendações, que são ainda atos diretivos, usam com frequência a modalidade deôntica, em fórmulas como: “deves dar exemplos”, “terás de ter em conta o plano já feito”, “não deves ultrapassar 150 palavras”, “não te esqueças de justificar a tua opinião”, por exemplo. Os tópicos que o docente adianta e que devem ser tidos em conta, como conselho, podem vir enumerados no infinitivo: “não se esqueça de: fazer um plano para anexar ao texto; reler o que escreveu tendo em conta a lista de verificação anexa; ler a resposta em voz alta”, etc. Podem ser formulados, ainda, na forma de uma enumeração de itens, como em (4). Alguns pressupostos a serem tidos em conta completam, então, o discurso injuntivo (3):

- (3) A partir da análise da figura seguinte, descreve o processo de formação desta estrutura vulcânica. (CN7\_doc15).
- (4) O gráfico apresenta a variação da temperatura de uma determinada quantidade de água durante o seu aquecimento.  
Elabore um pequeno texto onde refira:
  - o intervalo de tempo no qual a água se encontra no estado líquido;
  - a temperatura à qual é possível encontrar a água no estado líquido e sólido ao mesmo tempo;
  - as razões que permitem concluir que se trata de uma amostra de água pura (substância). (FQ7\_doc3).
- (5) Nós vivemos no sistema solar.  
Escreve um pequeno texto onde indiques:
  - a localização da Terra no Universo, indicando o modo como os corpos celestes se organizam;
  - qual é a nossa galáxia, a sua forma e a localização do Sol nela;
  - como se tornou possível o conhecimento do Sistema Solar e do Universo. (FQ7\_doc11).

As instruções injuntivas deveriam ser claras e curtas e o mais objetivas possível, e não deveriam conter mais do que uma tarefa para o aluno realizar.

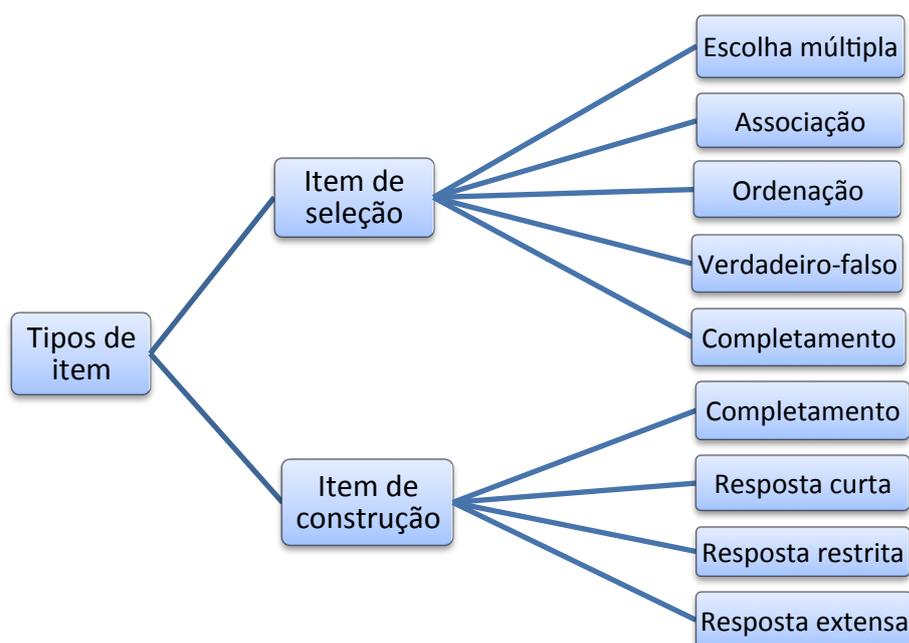
**1.1.2.** A sequência explicativa é uma das sequências prototípicas de base propostas por Adam (1996). Podemos distinguir, no âmbito dessa sequência, as que fazem parte de interações comuns e as que estão incluídas no “domínio dos discursos de transmissão de conhecimentos” (Moirand, 2005, p. 231). São as últimas que nos interessam agora. Nestes discursos, é tida sobretudo em conta a sequência explicativa

que, do ponto de vista enunciativo, é produzida por um enunciador que transmite conhecimentos, servindo de reformulador ou mediador entre o discurso científico e aquele a quem se explica, tipicamente, o aluno.

A sequência expositiva/explicativa de que nos ocuparemos, no entanto, tem por função que o aluno prove que compreendeu e é capaz de reproduzir, por palavras suas, o fenómeno que se trata de explicar. Se mantém a estrutura sintática da sequência explicativa típica (“estrutura de três actantes, dos quais dois são animados (A explica algo a B)” (Moirand, 2005, p. 231), a assimetria de conhecimentos não coincide com a que caracteriza a sequência típica: nas respostas, B explica a A algo que A conhece melhor do que B, para provar a A que compreende e pode reproduzir, ainda que simplificada, a relação entre fenómenos: causal, funcional, intencional. Esta sequência é sobretudo monologal, revela apagamento das marcas enunciativas (por isso recorre, com frequência, a construções passivas), embora a disciplina escolar em que se está a operar pressuponha diferentes tipos de explicação. Também o destinatário condiciona a construção da sequência: não se explica da mesma forma se for para o professor, num teste de avaliação, ou para um colega que tem uma dúvida genuína. *Explicar* implica, geralmente, a existência de orações subordinadas causais, bem como do presente atemporal. Com frequência, implica reformulações, isto é, que se esclareça ou parafraseie o sentido de uma palavra ou noção anterior. Implica ainda o pôr em relação dois fenómenos: a causa e o efeito, a ação e a sua finalidade, a atuação e a sua intenção, etc. Implica, por vezes, apresentar argumentos que justifiquem a explicação e por isso não podemos descartar os “entrelaçamentos e os jogos estratégicos entre explicação e argumentação” (Plantin, 2006, p. 230).

## 1.2. Tipologia de itens constitutivos de um teste

Os testes de avaliação «são constituídos por um conjunto de itens que enunciam de forma clara as tarefas a realizar pelos respondentes» (Neves & Ferreira, 2015, p. 91). É importante ter presente o tipo de itens que integram os testes, definido em função dos procedimentos exigidos ao sujeito respondente. De acordo com Neves e Ferreira (2015, p. 91), os itens distribuem-se do seguinte modo:



Nos itens relacionados com seleção, os respondentes reconhecem uma resposta correta de um conjunto de respostas possíveis ou plausíveis que o teste apresenta. Nos itens de construção, o respondente produz uma resposta à pergunta formulada, elaborando-a por escrito de modo a evidenciar o conhecimento exigido para satisfazer cabalmente a pergunta a que responde.

Como se vê, este segundo tipo de itens implica o domínio de aptidões de expressão escrita de conhecimento específico por parte do aluno. Nestes itens em que o aluno elabora a resposta, produzindo um texto, mais curto ou mais extenso, existe uma possibilidade elevada de o erro ser gerado por problemas de expressão escrita – ou porque os termos utilizados por desconhecimento lexical mostram confusão (por exemplo, com termos que têm um significado vulgar e um significado técnico), ou porque o texto do aluno é difícil de compreender e de interpretar por parte do professor.

## **2. METODOLOGIA**

O estudo realizado é de natureza descritiva e qualitativa.

### **2.1. Corpus**

O objeto de estudo da análise recaiu sobre os testes de avaliação do 7.º ano de escolaridade das disciplinas de Matemática, de Físico-Química e de Ciências Naturais, do Agrupamento de Escolas de Vilela.

Os testes recolhidos (N=45) foram tornados anónimos, mediante a retirada dos elementos de identificação dos seus autores, e analisados de acordo com os parâmetros referidos no ponto seguinte.

### **2.2. Procedimentos de análise**

Num primeiro momento, deu-se relevo à identificação e tipificação percentual das instruções contidas nos testes.

Depois, foram identificados os verbos considerados comando de instrução em cada um dos itens de avaliação do *corpus*, foram observados os contextos de ocorrência de dois dos verbos de mais alta frequência, o *explicar* e o *justificar*.

### **2.3. Resultados**

A análise evidenciou os dados que a seguir se apresentam.

#### *1. Tipo de itens predominante nos testes de Ciências Naturais, Físico-Química e Matemática*

Nos testes de Ciências Naturais contabilizaram-se 199 itens, cuja distribuição é visível no gráfico 1:

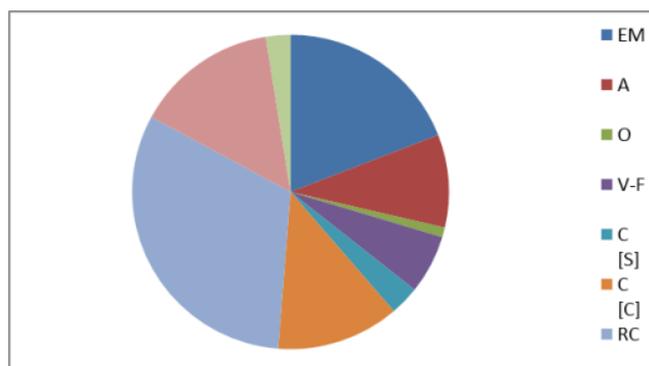


Gráfico 1. Tipologia de itens em Ciências Naturais

A análise dos itens devolveu os seguintes dados: 38 itens de escolha múltipla, 19 de associação, 2 de ordenação, 12 de verdadeiro-falso, 6 de completamento (de seleção); 25 de completamento (de construção), 63 de resposta curta, 29 de resposta restrita e 5 de resposta extensa.

Importa reter que a maior parte dos itens é de construção, isto é, implicam uma elaboração escrita na resposta. O gráfico 2 mostra o predomínio dos itens de construção (122), em detrimento dos itens de seleção (77).

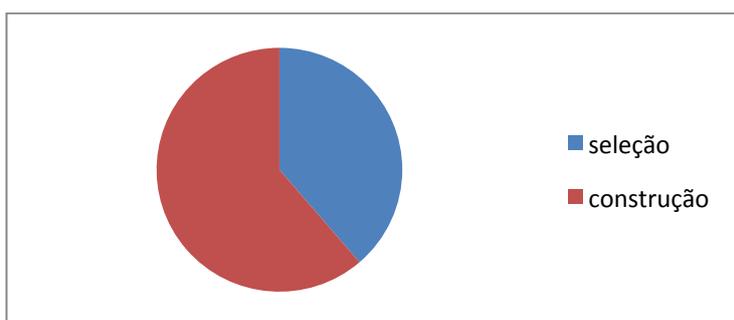


Gráfico 2. Itens de seleção e de construção em Ciências Naturais

Em Físico-Química, os 214 itens apresentam a seguinte distribuição:

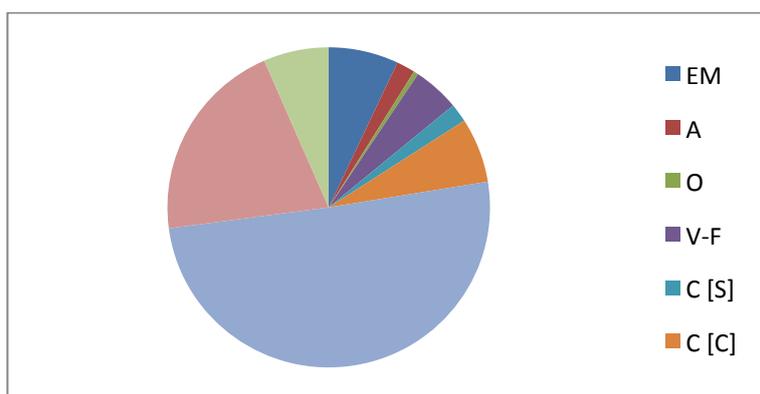


Gráfico 3. Distribuição dos tipos de itens de Físico-Química

O gráfico 4 mostra a quantidade de itens de construção (180) e de seleção (34).

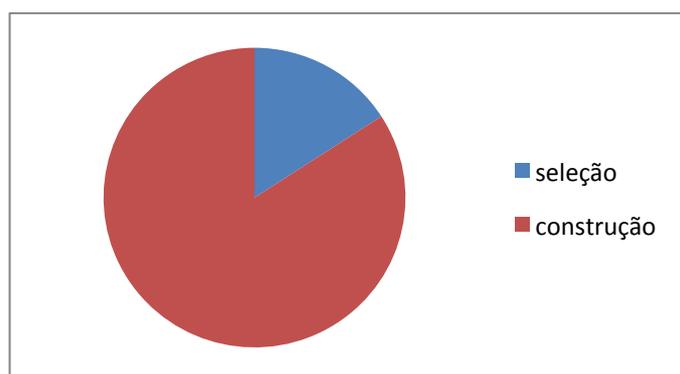


Gráfico 4. Itens de seleção e itens de construção em Físico-Química

No *corpus* de Matemática, contabilizaram-se 184 itens, distribuídos pelos seguintes tipos:

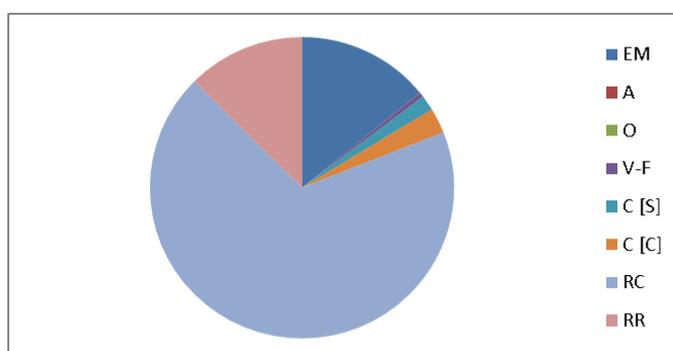


Gráfico 5. Distribuição dos tipos de itens de Matemática

Verificou-se existirem: 26 itens de escolha múltipla, 1 de verdadeiro-falso, 3 de completamento (de seleção), 5 de completamento (de construção), 126 de resposta curta e 23 de resposta restrita. Não se verificou nenhuma ocorrência de itens de associação, de ordenação, nem de resposta extensa.

No conjunto, foram contabilizados 30 itens de seleção e 154 de construção.

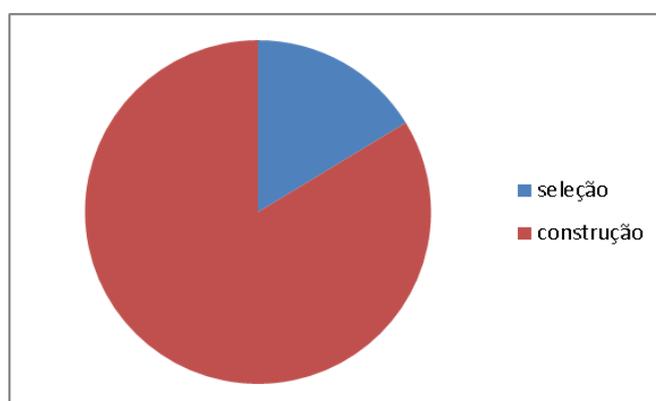


Gráfico 6. Itens de seleção e itens de construção em Matemática

Fica, assim, evidente que os itens que exigem dos alunos uma elaboração escrita das respostas – os itens de construção – são significativamente mais expressivos nas disciplinas consideradas, como procura representar o gráfico 5.

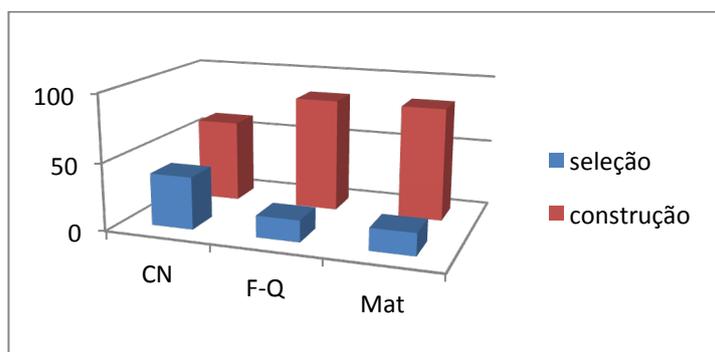


Gráfico 7. Percentagem de itens de seleção e itens de construção em Ciências Naturais, em Físico-Química e em Matemática

## 2. O número de verbos que indicam a tarefa a realizar

As provas de Ciências Naturais possuíam um conjunto de 199 itens. Os itens consistiam em enunciados introduzidos por um verbo conjugado no modo imperativo (quando o aluno é tratado por “tu”) ou no presente do conjuntivo (quando a forma de tratamento é o “você”). O conjunto dos verbos utilizados é de 27, distribuído pelos diferentes itens do modo como a seguir se apresenta:

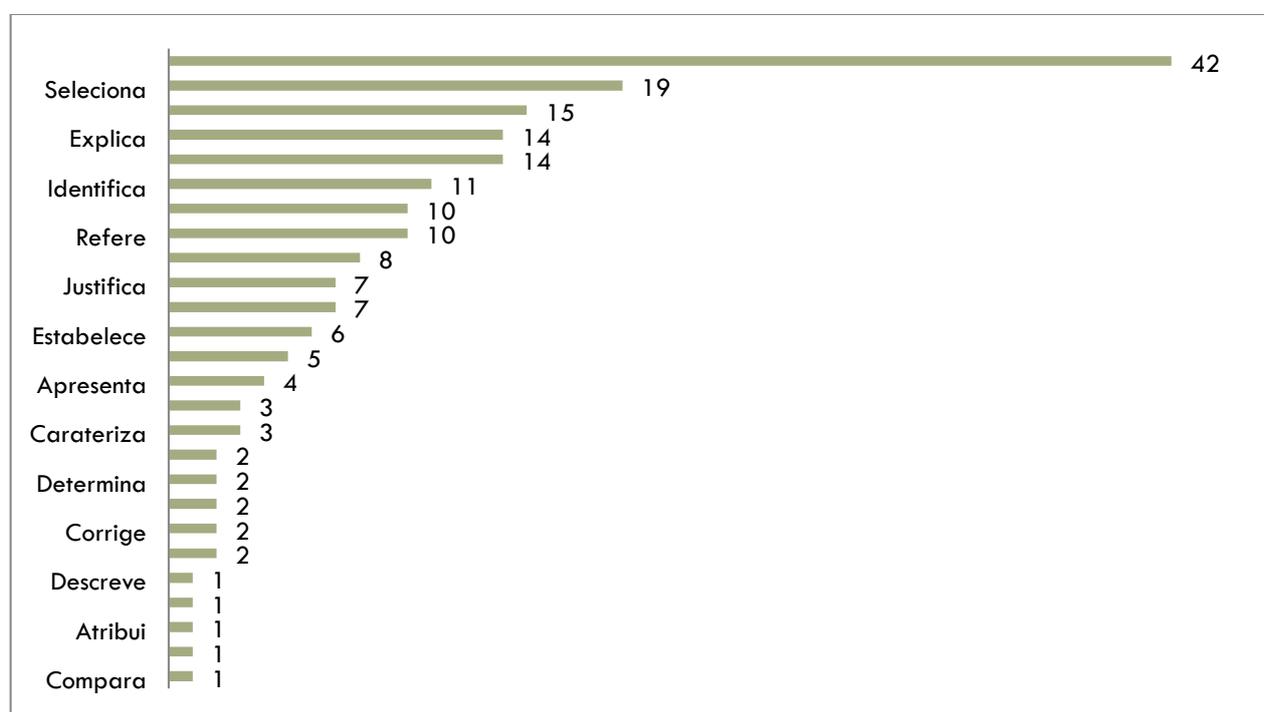


Gráfico 8. Verbos que constituem instrução em Ciências Naturais

Em Físico-Química, os enunciados correspondentes aos 214 itens são constituídos por duas estruturas frásicas: interrogativas diretas e enunciados injuntivos.

O gráfico 9 representa visualmente a percentagem de interrogativas diretas (27,1%) e de enunciados injuntivos (72,9%) presentes nos itens analisados.

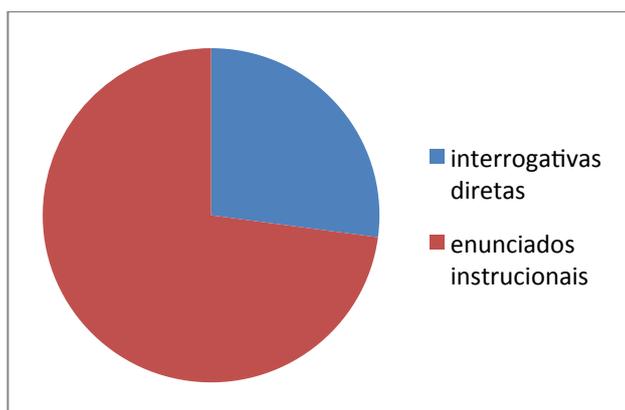


Gráfico 9. Percentagem de interrogativas diretas e de enunciados injuntivos em Físico-Química

O gráfico 10 expressa os verbos utilizados como comando nos enunciados instrucionais.

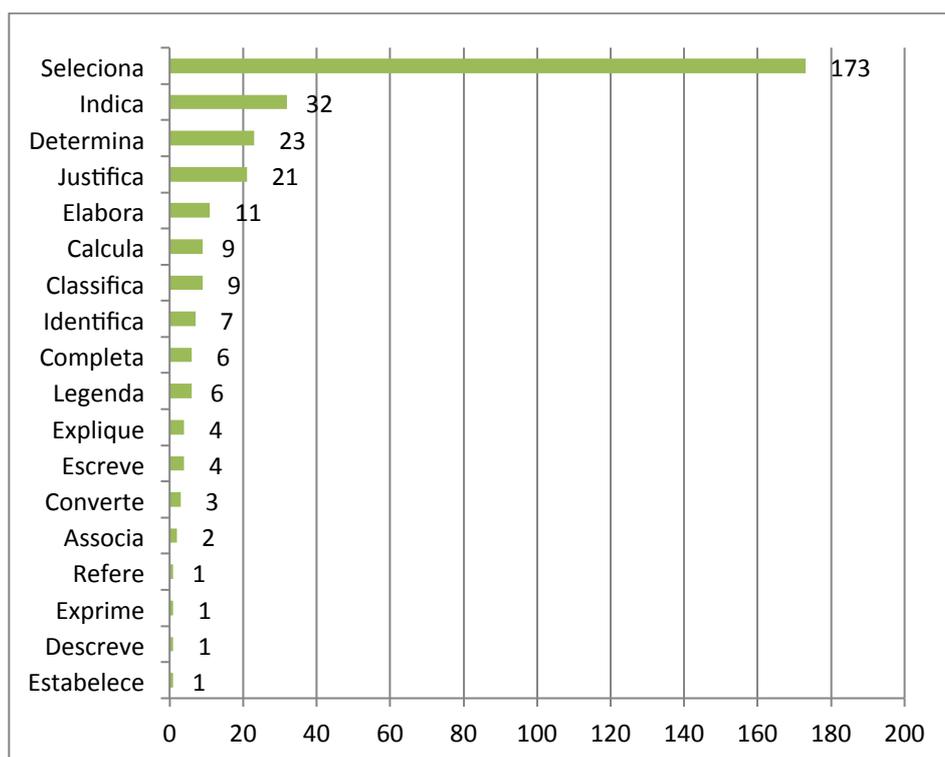


Gráfico 10. Verbos usados como comando em Físico-Química

Nos testes de Matemática, estão representadas no gráfico 11 a percentagem de interrogativas diretas (27,1%) e de enunciados injuntivos (72,9%).

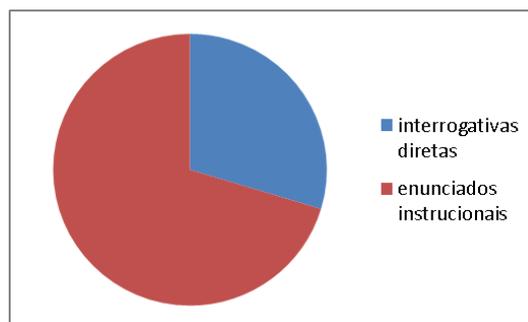


Gráfico 11. Verbos usados como comando em Matemática

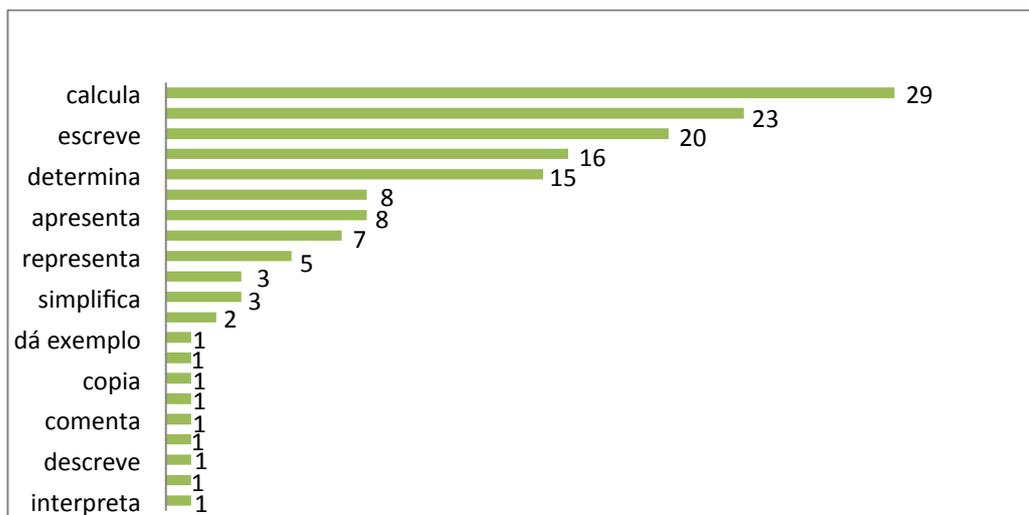


Gráfico 12. Verbos usados como comando em Matemática

### 3. Verbos comuns nos testes das três disciplinas

A lista dos verbos que ocorrem no conjunto das três disciplinas é a seguinte: apresenta, assinala, associa, atribui, calcula, caracteriza, classifica, comenta, compara, completa, converte, corrige, dá um exemplo, descreve, determina, distingue, elabora, escreve, estabelece, explica, exprime, faz corresponder, identifica, indica, justifica, legenda, menciona, ordena, organiza, preenche, refere, relaciona e seleciona.

### 4. Verbos que apontam para diferentes planos de texto

#### A) Explicar

O verbo *explicar* ocorre, frequentemente, com um segmento que dá pistas para o plano de texto a produzir. A resposta gerada a partir de uma instrução com este verbo pode ter diferentes configurações, dependendo do contexto frásico, como se pode ver pelos exemplos seguintes:

- (6) *Explica como* varia a idade dos fundos oceânicos com a diminuição da distância, em relação ao rífte. [CN7\_doc01 (9.2.)]
- (7) *Explica a importância* das correntes de convecção no movimento das placas tectónicas. [CN7\_doc01 (16.)]
- (8) *Explica por que razão* na figura 1, não foram representadas as isossistas no oceano. [CN7\_doc05 (10.)]

- (9) É frequente quando se começa a estudar os vulcões que se confunda magma com lava. *Explica qual é a diferença entre os dois conceitos.* [CN7\_doc07 (1.3.)]
- (10) No texto é feita referência à emissão de um tipo de piroclastos. *Explica o que são piroclastos.* [CN7\_doc07 (3.2.1.)]
- (11) *Explica o significado* das setas assinaladas pelos números 2, 5 e 6. (ciclo das rochas) [CN7\_doc08 (1.3.)]
- (12) *Explica a referida teoria*, referindo também qual o mecanismo a ela associado. [CN7\_doc11 (9.2.)]
- (13) *Explique*, por suas palavras, o que entende por rocha sedimentar. [CN7\_doc13 (4.)]

*Explicar* é usado em contextos diversos, podendo apontar para diferentes planos de texto. Nos exemplos (10), (11) e (13), o verbo *explicar* poderia ser substituído por *definir* ou *expor*, por exemplo; (8) consiste em apresentar razões, causas ou motivos implicados em dado fenómeno; (6) poderia ser parafraseado por *mostra* ou *explicita o processo inerente ao fenómeno X*; em (9), *explicar* poderia ser substituído por *distingue*, *diferencia* ou *refere as características ou propriedades que distinguem X de Y*; (12) pressupõe a explicitação ou exposição de uma dada teoria.

Sendo ocorrências dentro do mesmo género de texto – teste de avaliação –, a compreensão da instrução implica a mobilização de conhecimento lexical, sintático, semântico e discursivo consolidado. Só com uma consciência linguística das distinções referidas é que o aluno poderá produzir uma resposta com uma configuração textual adequada à instrução.

#### B) *Justificar*

O verbo *justificar* ocorre em, pelo menos, dois contextos: como complemento a uma instrução prévia, como em (14) e (15), e como instrução principal, como em (16) e (17).

- (14) Indica, nas correspondências apresentadas, as que são funções. Justifica a tua resposta.
- (15) Indica, justificando, se a seguinte frase é verdadeira ou falsa: *p*.
- (16) Justifica a seguinte afirmação: «Os ossos do metopossauro encontrados no Algarve são fósseis».
- (17) A água do rio é uma mistura homogénea. Justifica.

Quando surge como complemento, ocorre no gerúndio ou numa segunda frase instrucional, subordinada à instrução principal. Quando funciona como instrução principal, é associado a uma asserção que contém um conteúdo científico com valor lógico de verdade. Nas disciplinas analisadas, um item como “justifica *p*”, em que *p* possui um valor lógico de verdade, deve gerar uma resposta que comece pela definição do conceito base, passe depois pela demonstração das condições de verdade da proposição, validando assim o julgamento indicado *a priori* na instrução.

Convém lembrar que o mesmo verbo (*justificar*) pode ocorrer com uma outra aceção: *fundamentar*, *basear-se em*, *apoiar-se em*. Por exemplo, em Português, em enunciados como: *Caracterize o estado de ânimo do poeta, justificando a resposta.*

### 3. DISCUSSÃO

Uma evidência que os dados trazem é a de que não é verdade que, nas disciplinas de Ciências Naturais, de Físico-Química e de Matemática, se escreve pouco ou não se escreve. Como ficou claro, todos os itens implicam domínio de competências de escrita. Se forem considerados apenas os itens de construção é um facto que a resposta depende muito da capacidade de expressão escrita do aluno: a resposta curta implica a produção de, pelo menos, um enunciado completo, isto é, que satisfaça cabalmente a informação ou conhecimento solicitado, com uma correta estruturação frásica; a resposta restrita e a resposta extensa implicam que o aluno domine a escrita de modo a apresentar um discurso organizado e estruturado. Estes itens põem em evidência «as capacidades ou os desempenhos complexos (por exemplo, seleccionar, organizar, relacionar e analisar informação)», bem como «as competências do domínio da escrita» (Neves & Ferreira, 2015, p. 110).

A leitura pormenorizada dos dados relativos aos itens de construção da disciplina de Ciências Naturais, por exemplo, permite verificar que:

- em 25 casos, a resposta requerida é uma palavra técnica;
- em 63 situações, o aluno tem de saber redigir um enunciado composto por, no mínimo, uma frase completa, aceitável e gramaticalmente coerente e correta;
- em 29 vezes, o aluno foi chamado a organizar e estruturar a resposta num período textual coerente e correto, em conformidade com o plano do texto requerido pela questão;
- em 5 itens, foi solicitada ao aluno a produção de um texto com base num tema a desenvolver ou num problema a analisar e a resolver.

É significativo o número de itens em que os problemas de expressão escrita do aluno podem prejudicar a classificação da prova.

Além disso, os resultados da análise mostram que os testes de avaliação incorporam:

1. termos que, a par do seu uso específico do género de texto em que ocorrem, são utilizadas também com um significado genérico, próprio de outros usos. Veja-se o caso do verbo *explicar*: usado, nuns contextos, como solicitação de um texto explicativo e, noutros, como sinónimo de “definir”, “parafrasear”, “distinguir”, “caracterizar”.
2. termos diferentes para uma resposta que assenta numa configuração textual idêntica (caso dos verbos “justificar” e “explicar” ou “calcular” e “determinar”).

Acresce ainda o facto de, dentro da mesma disciplina, um mesmo verbo, como *explicar*, poder ser usado para solicitar uma definição, nuns casos, uma paráfrase, noutros, uma explicitação de uma relação de causa e efeito entre dois elementos, em outros casos.

Por outro lado, há dados suficientes para estabelecer uma relação entre o entendimento relativo a um determinado verbo/instrução e a disciplina escolar em que ele é usado. É o caso do verbo *justificar*. Na prática escolar, este verbo, em itens de avaliação em teste, nas ciências sociais e humanas, implica a exposição de razões ou a apresentação de argumentos, num discurso argumentativo; na matemática e na físico-química, implica uma organização discursiva demonstrativa com exposição de princípios científicos em que se baseia determinada verdade universal.

Nas distinções anotadas estão implicados conhecimentos linguístico-discursivos de várias ordens: conhecimento semântico (semântica lexical, semântica frásica, objetividade/subjetividade, indefinição na frase e no texto), sintático (contextos de ocorrência de verbos-comando, extensão das frases, frases simples e frases complexas, diferentes elementos e estruturas que asseguram as diversas relações retóricas entre os enunciados), textual e discursivo (géneros de texto escolar, texto explicativo, texto expositivo). A consciência linguística e o conhecimento explícito da língua são um fator crucial na proficiência textual, em contexto escolar, quer dos professores quer dos alunos.

#### 4. CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado, parece haver evidências que comprovam a constatação de João Filipe Queiró (2008), quando afirma:

(...) conjecturo que o problema do português é uma das principais dificuldades da Escola. Muitas vezes se fala na Matemática como a disciplina mais problemática da Escola portuguesa, mas esse lugar parece-me ser ocupado pelo Português, porque tudo depende do domínio da língua. Suspeito de que muitas das dificuldades na Matemática - em todos os níveis, até no ensino superior -, e em outras disciplinas, são de facto dificuldades de linguagem, de compreensão e de expressão. (p. 86)

Justifica-se, portanto, uma intervenção que:

- a) reforce a consciencialização linguística e discursiva (Brumfit, 1992) dos professores das várias disciplinas, numa abordagem para a escrita em contexto escolar e académico (incluindo a elaboração de testes e a escrita para expressão de conhecimento científico);
- b) desenvolva nos alunos a capacidade de escrita para expressão de conhecimento a partir de uma abordagem baseada em géneros escolares e académicos.

A explicação que cada professor dá aos alunos, no âmbito da sua disciplina, não é suficiente. Por um lado, nessa explicação está ausente a perspetiva interdisciplinar, que só uma articulação horizontal e vertical permite obter; por outro lado, o professor de disciplinas não linguísticas pode não dominar todas as vertentes do conhecimento explícito da língua necessárias para esclarecer os alunos acerca do sentido gerado pelas diferentes ocorrências de uma mesma palavra.

Sabendo que «as questões da literacia académica, isto é, a capacidade para ler textos das várias áreas do saber com proficiência e escrever textos que respeitem as exigências das diferentes disciplinas, têm ganho terreno e são um domínio em expansão na área dos estudos de literacia (...)» (Sousa, 2015, p. 46), há toda a vantagem em pôr em ação um plano construído com base na multidisciplinaridade (Taylor, 1998), na articulação pedagógica vertical e horizontal (Leite & Pacheco, 2010; Pinto, 2014) e na interação colaborativa (Alarcão, 2015), com vista ao desenvolvimento da consciencialização linguística, da literacia académica e da escrita escolar.

## REFERÊNCIAS

- Adam, J. M. (1996). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: F. Nathan.
- Alarcão, I. (2015). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Coordenação, supervisão e liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Brumfit, C. (1992). Language awareness in teacher education. In C. James & P. Garrett (Orgs.), *Language awareness in the classroom* (pp. 24-39). London: Longman.
- Carvalho, O. (2013). *É para dizer o quê? Contributo transversal do ensino-aprendizagem do Português: Perspetivas de sucesso*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10216/72488>
- Faria, I. H. (2008). Linguagem, língua, variação, partilha e conhecimento. In C. Reis (Org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 51-69). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Leite, C., & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A Prestação do Serviço Educativo” do processo de avaliação externa de escolas*.
- Moirand, S. (2005). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques: Où en est l'analyse du discours ? In *Actes du Colloque Sciences, Médias, Société* (pp. 77-92). Acedido em : [http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id\\_article=59](http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59)
- Mouraz, A., Fernandes, P., & Torres, A. C. (Orgs.). (2015). *Sob o signo da observação e da avaliação participadas*. Porto: Observatório da Vida nas Escolas, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em: [http://obviept.weebly.com/uploads/1/7/2/6/17268270/ebook\\_seminário\\_final.pdf](http://obviept.weebly.com/uploads/1/7/2/6/17268270/ebook_seminário_final.pdf)
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Pereira, M. L. A. (2001a). A formação de professores para o ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 85-96.
- Pereira, M. L. A. (2001b). Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 99-115.
- Pinto, G. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Plantin, C. (2006). Explicação. In D. Maingueneau & P. Charaudeau (Orgs.), *Dicionário de análise do discurso* (pp. 230-233). São Paulo: Contexto.
- Queiró, J. F. (2008). O Português como língua de conhecimento. In C. Reis (Org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 85-86). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, S. V., Guedes, M. M., Ribeiro, P., Soares, S., Marques, L., Lemos, P., ... Rodrigues, I. (2015). Supervisão pedagógica e trabalho colaborativo: Itinerário de um projeto de desenvolvimento profissional no Agrupamento de Escolas de Vilela. In A. Mouraz, P. Fernandes, & A. C. Torres (Orgs.), *Sob o signo da observação e da avaliação participadas*. Porto: Observatório da Vida nas Escolas, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Taylor, P. J. (1998). Cultivating collaborators: Concepts and questions emerging interactively from an evolving, interdisciplinary workshop. In *Programs in Science, Technology & Values and Critical & Creative Thinking*. Boston: University of Massachusetts.