Inês Cardoso, Luciana Graça, Mariana Oliveira Pinto,
Carina Rodrigues, Teresa Costa (Orgs.)

# **O ensino da escrita ao longo da escolaridade:** da educação pré-escolar ao ensino superior

## Estudos em homenagem a Luísa Álvares Pereira

cieqv life quality research centre

cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Inês Cardoso, Luciana Graça, Mariana Oliveira Pinto,
Carina Rodrigues, Teresa Costa (Orgs.)

# **O ensino da escrita ao longo da escolaridade:** da educação pré-escolar ao ensino superior

## Estudos em homenagem a Luísa Álvares Pereira

cieqv life quality research centre

cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

**Título:**
O ensino da escrita ao longo da escolaridade: da educação pré-escolar ao ensino superior. Estudos em homenagem a Luísa Álvares Pereira

**Tipologia do documento:** Livro científico

**Organizadoras:**
Inês Cardoso (ESE-IPSantarém), Luciana Graça (ESE-IPVC),
Mariana Oliveira Pinto (ESE-IPS), Carina Rodrigues (ESELx-IPL), Teresa Costa (ESE-IPS)

**Revisão científica:**
André Rauber, Catarina Castro, Clara Ferrão Tavares, Eduardo Calil, Maria Elisa Sousa, Fatiha Dechicha Parahyba, Fernanda Leopoldina Viana, Irene Marques, Isabel Sebastião, Lúcia Lopes-Damásio, Maria José Gamboa, Noémia Jorge, Paulo Nunes da Silva, Rosalice Pinto, Rui Alves, Vera Lúcia Lopes Cristóvão

**Palavras-chave:** Argumentação; Didática da Escrita; Géneros textuais; Sequência de Ensino; Sequência didática; Texto mentor

**Edição:** CIEQV – Centro de Investigação em Qualidade de Vida, IPSantarém;
CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

**Conceção gráfica:** Joana Pereira
**Produção:** a definir

**Tiragem:** 100 exemplares

**Data e Local:** julho de 2026
Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém
Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação de Setúbal

**ISBN:** 978-989-36789-3-0
**DOI:** a atribuir
**Depósito legal:** a atribuir pela gráfica

Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. © Authors. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

Esta publicação foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto do CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, com a referência UID/00194/2025 e o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, e no âmbito do projeto do CIEQV – Centro de Investigação em Qualidade de Vida, com a referência UID/4748/2025 e o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025.

## Comissão Científica

André Rauber
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPSantarém)

Catarina Castro
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeiria)

Clara Ferrão Tavares
Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPSantarém)

Eduardo Calil
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), Brasil

Maria Elisa Sousa
Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e da Literatura, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP)

Fatiha Dechicha Parahyba
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

Fernanda Leopoldina Viana
Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UMinho)

Irene Marques
Toronto Metropolitan University (TMU), Canadá

Isabel Sebastião
Camões, I.P. – Instituto da Língua e da Cooperação, Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP)

Lúcia Lopes-Damasio
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Maria José Gamboa
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeiria); Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Noémia Jorge
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeiria)

Paulo Nunes da Silva
Universidade Aberta (UAb)

Rosalice Pinto
Universidade Nova de Lisboa (UNL), ArgLab/IFILNOVA

Rui Alves
Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil

# Índice

**Prefácio**
**Luísa Álvares Pereira: onde a escrita aprende a ensinar ..... 7**
Joaquim Dolz

**Introdução ..... 11**
Inês Cardoso, Luciana Graça, Mariana Oliveira Pinto, Carina Rodrigues, Teresa Costa

**Testemunhos pessoais ..... 23**

**Parte I - O ensino da argumentação ao longo da escolaridade ..... 47**

**1. A "sequência de ensino": um dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da produção oral e escrita ao longo da escolaridade ..... 49**
Inês Cardoso, Luísa Álvares Pereira

**2. A caminho da argumentação: a emergência da escrita na Educação Pré-Escolar e o *Ditado ao Adulto* como dispositivo didático mediador ..... 91**
Carina Rodrigues, Ana Isabel Pinto, Fátima Mesquita

**3. A escrita do texto de opinião no 1.° Ciclo do Ensino Básico ..... 131**
Luciana Graça, Sónia Pereira, Maria Beatriz Gil, Filomena Rocha, Luísa Álvares Pereira

**4. Contributos para o ensino de géneros textuais predominantemente argumentativos no 9.° ano/classe em Portugal e em Moçambique ..... 179**
Rosa Lídia Coimbra, Lúcia Lemos, Narciso Montanha Narciso, Inês Cardoso

**5. O Texto de Opinião no 11.° ano: instrumentos de apoio para o seu ensino ..... 207**
Tatiana Pereira, Inês Cardoso, Elsa Direito, Betina Martins

**6. Escrita argumentativa no ensino superior: o comentário crítico ..... 233**

Clara Amorim, Conceição Siopa, Mariana Oliveira Pinto, Teresa Costa

**Parte II - Textos diversos em Didática da Escrita..... 289**

**7. (Re)Olhares e (Re)Escritas: Processualidade e recursividade em *Microrrelatos Fotográficos*..... *291***

Sónia Dias Mendes

**8. Saramago, o pretexto para o processo de escrita de um conto..... 317**

Ana Catarina Coimbra de Matos, Paula Cristina Pessanha Isidoro

**9. Perspetivas teóricas e metodológicas para ensinar a escrever.....339**

Ana Maria de Mattos Guimarães, Anderson Carnin

**10. Antecipação textual nas dissertações de mestrado: construção do texto para a leitura .....365**

Luís Filipe Barbeiro

**11. El reto de enseñar a enseñar a leer y escribir. Hacia una pedagogía de la alfabetización inicial..... 399**

Alícia Santolària, Paulina Ribera

# PREFÁCIO
# LUÍSA ÁLVARES PEREIRA: ONDE A ESCRITA APRENDE A ENSINAR

"A palavra é o microcosmo da consciência humana."
L. S. Vygotsky

Há professoras que transmitem saberes conhecidos, e há professoras que fundam campos, constroem comunidades, realizam investigações e deixam uma marca indelével nas pessoas e no pensamento. Luísa Álvares Pereira pertence, sem dúvida, a esta segunda categoria: é, para mim, e para muitos de nós, uma autora pioneira da Didática do Português, talvez mesmo a fundadora da disciplina em Portugal e a primeira investigadora rigorosa a estudar, com método e profundidade, o que realmente acontece nas salas de aula.

Professora aposentada da Universidade de Aveiro, no Departamento de Educação e Psicologia, com Agregação em Didática de Línguas, Doutoramento em Didática do Português e Mestrado em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas, Luísa construiu um percurso académico de rara coerência, rigor e fecundidade. Com sólidas bases linguísticas, que lhe permitiram estudar os textos, um conhecimento profundo da evolução da linguagem em crianças e adolescentes, e sobretudo uma visão clara das necessidades de Portugal no desenvolvimento da leitura e da escrita, a sua investigação abriu caminhos, estruturou conceitos, formou gerações de investigadores e professores e consolidou um domínio científico que hoje nos parece

evidente – mas que exigiu, no seu tempo, coragem intelectual, lucidez crítica e resistência perante incompreensões académicas.

Luísa é, antes de mais, uma grande leitora do mundo científico. Domina com naturalidade o português, o espanhol, o francês e o inglês; acompanha atentamente os congressos e os trabalhos publicados nas principais revistas internacionais; é de um rigor exemplar nas referências e no diálogo com os autores; e participante ativa nos grandes encontros e nas associações que fundaram a disciplina, em França, no Brasil, em Espanha e na Suíça, em especial nos trabalhos genebrinos que marcaram profundamente a Didática das Línguas, no plural.

Criadora do grupo ProTextos, autora de numerosos artigos científicos e de materiais didáticos de referência, Luísa foi uma das primeiras investigadoras em Portugal a defender, com clareza teórica e consistência empírica, a centralidade dos textos, o conceito de género de texto como unidade de trabalho escolar e o dispositivo da sequência didática. Já em 2000, redigia o verbete "Sequência didáctica" no *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, obra que permanece uma referência incontornável.

Mas se a obra científica de Luísa é impressionante, o seu legado humano não o é menos. Orientou inúmeras teses de Doutoramento e dissertações de Mestrado, acompanhando, com exigência, cuidado e generosidade, percursos de formação que hoje continuam a frutificar em escolas, universidades e projetos de investigação. Foi sempre uma presença que soube conjugar rigor e escuta, exigência e ternura, ciência e humanidade.

O presente livro, que reúne contributos decorrentes do Círculo de Estudos "Escrever e divulgar o ensino da argumentação", desenvolvido no âmbito do ProTextos no ano letivo de 2023/2024, é mais do que uma coletânea académica: é um gesto de reconhecimento, de gratidão e de filiação intelectual. O pensamento, o método, a ética e a sensibilidade de Luísa atravessam estas páginas como continuidade viva do seu legado e da sua forma singular de argumentar – enraizada na análise das práticas de linguagem e no rigor do raciocínio teórico.

Este é, pois, um livro-homenagem, mas também um livro de continuidade. Porque homenagear Luísa Álvares Pereira é, em última instância, reafirmar uma forma de estar na ciência e na educação:

com rigor, com abertura, com compromisso social, com amor pela língua e pela escrita, e com a convicção profunda de que ensinar é, antes de mais, um ato de esperança.

Com gratidão, admiração e amizade, desejo longa vida aos trabalhos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa iniciados por Luísa Álvares Pereira.

LUÍSA

a escrita ensina
ler, ousar, escutar
o futuro é palavra

Genebra, 20 de janeiro de 2026
**Joaquim Dolz**

## Referência bibliográfica

Pereira, L. Á. (2000). Sequência didáctica. In A. Oliveira, E. Lamas, A. Botelho, & M. Branco (Eds.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439-440). Porto Editora.

# INTRODUÇÃO

Esta obra começou a nascer há muito, quando, desde os primeiros anos do grupo "ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos"[1], a Professora Luísa Álvares Pereira trabalhava em prol do "ensino da escrita ao longo da escolaridade", com o compromisso de, com os professores, perspetivar a progressão no ensino e na aprendizagem de géneros textuais da educação pré-escolar ao ensino superior. Professora durante 25 anos no ensino secundário e básico, formadora e investigadora (em Portugal e no estrangeiro), a Professora Luísa sabia como as aulas de Português eram, não raro, repetitivas, dando a sensação de ensinar-aprender sempre o mesmo. No terreno da didática da escrita, foi pioneira[2] e congrega, consigo, já como professora na Universidade de Aveiro (UA), outros professores comprometidos com o ensino da Língua e, mormente, da produção escrita, sobretudo a partir de 2005, no grupo ProTextos. De facto, o referencial primordial para a emergência do grupo sempre foi a questão didática da ESCRITA/Produção de textos - "Não só fizera um doutoramento sobre tal temática, como sabia, pelo saber de experiência de professora/investigadora no Ensino Básico e Secundário, o quanto era necessário o trabalho pedagógico e didático sobre uma das dimensões mais penalizadoras dos alunos, pelo muito que

---

[1] https://protextos.web.ua.pt/

[2] *Vide*, por exemplo, o seu livro publicado em 2000: *Escrever em português. Didácticas e práticas*; CV em https://www.cienciavitae.pt/9D16-9DE6-DD7A.

lhes era solicitado e pelo pouco que lhes era ensinado.", recorda a Professora Luísa[3].

A vida do grupo ProTextos, como qualquer vida, é fruto das suas circunstâncias e das pessoas que o integram. A designação "ProTextos" remete não só para a Produção de Textos, com tudo o que significa, mas também para a Profissionalização de Professores nesta área da Didática da Escrita de Textos e mesmo, em última análise, para uma tomada de posição a favor dos textos – todos os textos – e não só de pequenos excertos e/ou de frases.

O ProTextos consubstancia, assim, a necessidade de juntar profissionais que investigam sobre uma determinada temática – o ensino da escrita em vários níveis de escolaridade – para criarem situações de formação e ensino inovadoras e potenciadoras de desenvolvimento de professores e de estudantes.

Neste sentido, estamos perante uma comunidade de desenvolvimento profissional, na aceção mais profunda do termo, porquanto os saberes científicos se constroem em ligação imediata com a prática e para a prática.

Uma das principais características deste grupo é, então, a sua pluralidade[4]:

i) pluralidade de níveis de ensino – Ensino Não Superior (Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico - CEB; Ensino Secundário) e Ensino Superior (Escolas Superiores de Educação e Universidades);

ii) pluralidade de dimensões sobre a Didática da Escrita, pela conciliação de abordagens pluridisciplinares coerentes com a

---

[3] No vídeo "PROTEXTOS – Ensino e aprendizagem na escrita de textos" – https://www.youtube.com/watch?v=snWYc5vV724, apresentado no *VI Fórum CIDTFF* (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) – "CIDTFF e parceiros não académicos: que relações e com que finalidades".

[4] No *Youtube*, através da expressão de pesquisa "ProTextos CIDTFF", é possível encontrar os dois vídeos, apresentados em Fóruns do CIDTFF, que apresentam o grupo: "ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos – A community of professional development" –https://www.youtube.com/watch?v=gGevABtVgkk e, já referido, "PROTEXTOS – Ensino e aprendizagem na escrita de textos" – https://www.youtube.com/watch?v=snWYc5vV724.

complexidade da escrita, nomeadamente com os seus aspetos sociais, processuais e pessoais;

iii) pluralidade de vertentes de atuação - formação de formadores, formação inicial e contínua, investigação, ensino;

iv) pluralidade de modos de construção de conhecimentos - ação, investigação e investigação-ação;

v) pluralidade de locais, além de Portugal – Brasil, Canadá, Chile, Espanha, Moçambique, Polónia, etc.;

vi) pluralidade de formação dos seus membros – em Linguística, Línguas e Literatura, Educação, Românicas;

vii) pluralidade de idades – num ambiente que tem sido crucial para jovens professores/formadores e investigadores, nomeadamente em contexto de realização de um ciclo de estudos com vista à obtenção de grau académico;

viii) pluralidade de estatutos e da relação com a Língua Portuguesa: L1 (primeira língua; Língua Materna); LNM (Língua Não Materna); LE (Língua Estrangeira); LH (Língua de Herança)...

O grupo foi sempre conciliando as várias dimensões da escrita – uma escrita mais processual, uma escrita apoiada num ensino robusto e instrumentado de géneros textuais, uma escrita mais pessoal e/ou criativa, porque os sujeitos que escrevem, mais consciente ou inconscientemente, precisam de se orientar nestes mundos de escrita e nutrem, com esta competência de produção verbal, uma dada relação, que evolui – e que interessa à escola "olear" (favorecer). Todas estas dimensões e a noção de "relação com a escrita" serão explanadas neste livro, com diferentes ênfases nos vários contributos que encerra.

Consideramos que um dos distintivos do grupo interinstitucional ProTextos é juntar professores do ensino superior e do não superior, o que possibilita, por um lado, discutir trabalhos de investigação (em aula) no seio do grupo, e, por outro, novas concetualizações, práticas mais fundamentadas e inovadoras em ambos os contextos. A oportunidade de problematizar, assim, as práticas que realizam todos traduz-se na construção de profissionais "reflexivos", "investigadores" e "concetores

curriculares", abandonando a lógica de um professor "mero aplicador" ou "técnico". Equilibrando agendas de ensino, de formação e de investigação, com prioridades distintas, o conhecimento construído no interior de um grupo desta natureza vai funcionar em cadeia, multiplicando os saberes em outros contextos – os contextos profissionais dos docentes; em ações de formação; aulas; orientação de estágios de formação inicial, doutorais ou pós-doutorais, licenças sabáticas…

A ligação a outros grupos – LAME: Laboratório do Manuscrito Escolar; LILA: Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos – e projetos – *European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE)* – *COST*[5], *InterWriting*, para só citar alguns exemplos –, numa lógica de estabelecer laços entre o Local e o Global, tem possibilitado um movimento de vai-e-vem muito frutífero e construtor de conhecimentos sobre a Didática da Língua Portuguesa, em geral, e sobre a Didática da Escrita, em particular.

Dividem-se e multiplicam-se também saberes em formatos e encontros mais formais, como o *Encontro Internacional de Reflexão sobre a Escrita* (EIRE) – recordamos particularmente os dois últimos, o de 2013 e o de 2019, na UA, com centenas de professores e quase três dezenas de instituições académicas representadas. Estes dias de reflexão, e o contacto com modelos teóricos sobre o ensino da escrita e com a pesquisa científica que vinha sendo feita sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, constituíram um momento muito importante e, para alguns, a descoberta de uma área de estudo, que teve impactos nas vidas de muitos em salas de aula e de formação. Um testemunho destas dinâmicas será o livro *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (Pereira & Cardoso, 2013).

Tal como na vida, para continuar o mote deste *incipit*, também este grupo tem momentos e circunstâncias que o expandem, alargam a outros profissionais e fazem interagir com outros grupos e outras temáticas. O Programa Nacional de Ensino do Português (1.º CEB) – PNEP (2006-2010) – constitui, sem dúvida, um desses tempos que contribuiu de forma decisiva para dar coesão ao ProTextos e, sobretudo,

---

[5] European Agency for Cooperation in the field of Scientific and Technological Research - ACTION IS0703; *Working group 2 – Improving written communication in education and in the workplace*; http://www.cost-lwe.eu/spipc4e8.html?rubrique44&lang=en.

para o tornar mais sabedor, até porque a construção de conhecimentos ao nível do ensino da Língua no 1.º CEB fornece pistas e princípios que se volvem relevantes para todos os outros níveis. Inclusivamente, no grupo, tal como noutras formações levadas a cabo pelos seus membros, começou a ser habitual reunir professores de vários ciclos do Ensino Básico e Secundário e Ensino Superior para programarem Sequências de Ensino (Pereira & Cardoso, 2013 e Cardoso & Pereira, nesta obra) para o mesmo género textual, prevendo o que ensinar/aprender em cada nível, numa ótica de progressão ao longo da escolaridade. Constitui-se justamente uma destas oportunidades o Círculo de Estudos (50 horas) "Escrever e divulgar o ensino da argumentação"[6], concebido no ProTextos e realizado de 29/09/2023 a 26/07/2024.

Por conseguinte, ao longo do ano letivo de 2023/24, no ProTextos formaram-se vários grupos de trabalho em torno do ensino da argumentação oral e escrita em todos os níveis de escolaridade. Com efeito, num mundo plural como o atual, as habilidades de comunicação, em geral, e a prática da argumentação, em particular, adquirem uma relevância crescente. Não sendo o ato argumentativo – em que se exerce e aplica o pensamento crítico – nem automático nem espontâneo, necessita de estratégias de ensino e atividades de aprendizagem que o despertem e promovam. Ou seja, é necessário aprender a selecionar, comparar, avaliar informações, ideias e conceitos, e construir, oralmente ou por escrito, argumentos que permitam defender ou refutar de forma sustentada.

O texto argumentativo é, assim, uma ferramenta essencial para a participação dos alunos como cidadãos críticos. Saber formar opinião consiste também em observar a procedência dos factos que são apresentados para que seja possível buscar argumentos verdadeiros e manter uma posição com embasamento. O Círculo de Estudos centrou-se, portanto, no ensino de géneros predominantemente argumentativos, considerando a assunção de diferentes perspetivas teórico-analíticas e práticas. Efetivamente, o grupo pretendeu focar-se no desenvolvimento longitudinal dos sujeitos na produção oral e escrita de géneros argumentativos e, como tal, em implementar práticas de formação e de

---

[6] CCPFC/ACC-121167/23.

ensino conducentes a uma aprendizagem promotora dessa progressão e que considerou: i) géneros textuais argumentativos; ii) estratégias e materiais para o desenvolvimento do pensamento crítico; iii) modelos cognitivos de (re)escrita e revisão textual; iv) a relação dos sujeitos com a escrita. O ProTextos já vinha, na verdade, construindo conhecimento sobre estas dimensões integradas no processo de desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes, como os diferentes capítulos de vários dos seus membros – em escrita colaborativa – testemunharão, quer pela redação presente quer pela citação de trabalhos que enformam a história e o contributo desta comunidade de aprendizagem, sobretudo no panorama nacional da Didática da Escrita.

Este Círculo de Estudos dá, pois, origem à presente obra, concretamente à primeira parte (Parte I). Adicionámos, todavia, uma segunda parte (Parte II) que pretendeu alargar e consolidar o objetivo maior que agregámos a este livro: o de simbolicamente homenagear a Professora Luísa Álvares Pereira – professora, mentora, orientadora, formadora, colega ou amiga… para os que aqui se reúnem. A Professora Luísa Álvares Pereira aposentou-se em 2019, mas o seu intenso, entusiasmado e entusiasmante trabalho "pró" textos prolifera nas vidas e nas salas de aula/formação, nos dispositivos de investigação de muitos que, consigo, interagiram e continuam a fazê-lo, e que aqui estão. Este livro é uma homenagem que era devida: pelo percurso abundante e singular de quem trilhou sempre caminhos novos na Didática e nunca – nunca – perdeu o diálogo com os vários contextos de ensino e os vários vértices do triângulo didático: alunos, professores, saberes.

Assim, na Parte I, reunimos o fruto do trabalho do Círculo de Estudos. Na Parte II, apresentam-se estudos de outros investigadores – senão membros "efetivos" do ProTextos, pelo menos seus apoiantes, colaboradores, simpatizantes, consultores, amigos críticos – enfim, ao longo da vida, pessoal e académica, da Professora Luísa, seus interlocutores, colegas, amigos. O nosso objetivo era reunir contributos (inter)nacionais relevantes em Didática da Escrita e, para tal, contactámos todos que conseguimos, convidando à submissão de propostas. A amostra "não é representativa", mas é significativa, no sentido da legitimidade investigativa e formativa.

O mesmo critério tivemos na Comissão Científica que mobilizámos: foram, tanto quanto esteve ao nosso alcance, contactadas pessoas que haviam trabalhado com a Professora Luísa em projetos, em encontros, e/ou que, inclusivamente, haviam obtido algum grau académico sob a sua orientação.

Esta introdução já vai longa, mas ainda cumpre explicar o conteúdo que se lhe segue: i) um prefácio assinado pelo Professor Joaquim Dolz, que talvez seja, dos especialistas estrangeiros, aquele que mais de perto acompanhou a vida do ProTextos e a liderança da Professora Luísa; ii) um conjunto de testemunhos pessoais, que são textos difíceis de encaixar num só género textual. São reflexões, são dedicatórias, são memórias, são elogios, são relatos, são agradecimentos. São plurais e testemunham a solidez de uma trajetória valiosa e indelével como é a da Professora Luísa.

Finalmente, seguem-se a Parte I e a Parte II, das quais sintetizaremos, agora, cada um dos capítulos.

A Parte I é principiada pelo capítulo «A "sequência de ensino": um dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da produção oral e escrita ao longo da escolaridade», que apresenta uma reflexão sobre práticas de ensino da escrita em português, ancoradas em referenciais teóricos como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Propõe-se a conceptualização da "sequência de ensino" como dispositivo didático que articula dimensões processuais, sociais e identitárias da escrita, em diferentes níveis de escolaridade. A partir de experiências realizadas no grupo ProTextos, exemplificam-se estratégias como o uso de textos mentores, a análise colaborativa de produções iniciais, a integração de contextos comunicativos autênticos e a autorregulação. O capítulo aponta ainda algumas perspetivas futuras, que incluem maior atenção à oralidade e à integração crítica da tecnologia.

O segundo capítulo propõe-nos o dispositivo didático "ditado ao adulto", que apresenta potencialidades para trabalhar a produção escrita ao longo da escolaridade, sobretudo nos anos dos comportamentos emergentes de leitura e de escrita e de iniciação formal à lectoescrita, sem, no entanto, perder validade em anos mais adiantados. As autoras concentram-se, porém, na educação pré-escolar e apresentam propostas concretas a partir de textos mentores – um

convite e uma carta – incluídos em textos literários para a infância que são sugeridos. O contacto com estes exemplos e a inserção em projetos comunicativos significativos desencadearão a necessidade de escrita de textos dos mesmos géneros. Neste contexto, as crianças encontram o adulto disponível para escrever o que elas quiserem escrever, orientando-as a pensar na adequação das suas palavras aos seus propósitos e a constituírem-se como sujeitos de escrita, agindo pela palavra. A mediação do educador ou do professor é, portanto, crucial para potenciar as vantagens que a investigação, sobretudo estrangeira, vem evidenciando para esta prática didática, resenha que as autoras também fazem. Percebemos, pois, que se trata de uma estratégia capaz de formar para a escrita nas suas múltiplas dimensões gráficas, ortográficas, compositivas, comunicativas, num contexto estimulante de interação oral.

A partir do ISD e adotando o dispositivo de base genológica "sequência didática", as autoras do capítulo "A escrita do texto de opinião no 1.º CEB" – três professoras de 1.º CEB e duas do ensino superior, ligadas à formação inicial e contínua para este nível de ensino – apresentam e descrevem uma sequência didática para o ensino e a aprendizagem do texto de opinião no 1.º CEB. Analisam as produções iniciais de três turmas e comparam-nas com as produções finais, que se sucederam a módulos versados sobre características do género textual visado. Assim fica bem ilustrada a sequência didática, as suas etapas e potencialidades fundamentais, que foram matriciais na proposta de sequência de ensino da comunidade de aprendizagem ProTextos, que esta obra atualiza e reconceptualiza. De facto, estes modos de trabalho didático em sequência têm o condão de objetivar o que tem de ser ensinado, organizar as aulas para isso, dando a matéria "convocada", no caso, para a escrita de um texto de opinião. Para tal, promovem-se, ainda, momentos estratégicos de consolidação que desembocam em produções finais mais orientadas pelos saberes construídos e com melhorias muito significativas nos aspetos trabalhados. Tudo isto fica bem patente neste contributo que, de resto, nos faculta os materiais criados na sequência didática apresentada, possibilitando, deste modo, a sua adoção e adaptação em contextos similares.

O capítulo «Contributos para o ensino de géneros textuais predominantemente argumentativos no 9.º ano/classe em Portugal e em Moçambique» analisa o ensino e a aprendizagem da escrita de textos argumentativos no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de uma perspetiva comparativa entre os dois sistemas educativos. Ancorado no enquadramento teórico do ISD, o estudo confronta documentos orientadores oficiais e apresenta propostas de sequências de ensino incidentes no texto de opinião e no texto publicitário. Evidencia-se a relevância do trabalho com géneros textuais como instrumento de desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e críticas, sublinhando-se o papel da argumentação na formação de cidadãos conscientes e reflexivos em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

Em "O Texto de Opinião no 11.º ano: instrumentos de apoio para o seu ensino" aborda-se o ensino do texto de opinião no 11.º ano do Ensino Secundário, a partir de uma perspetiva textual e discursiva ancorada no ISD. Após um enquadramento dos géneros argumentativos nos textos curriculares portugueses, o contributo das autoras centra-se na fase de pré-intervenção de uma sequência de ensino, destacando-se o papel do professor na preparação do trabalho didático. Com efeito, a análise e a desconstrução de um texto mentor permitem identificar e sistematizar, num "caderno de encargos", as regularidades estruturais, discursivas e linguísticas do género, o que será essencial em fases posteriores da referida sequência de ensino. O capítulo propõe, assim, instrumentos didáticos concretos que apoiam a planificação do ensino da escrita argumentativa no Ensino Secundário.

Na mesma lógica e enquadramento epistemológico, no capítulo "Escrita argumentativa no ensino superior: o comentário crítico", as autoras – todas docentes no ensino superior – propõem um texto mentor/modelar de um "comentário crítico", género textual frequentemente requerido na escrita académica do ensino superior, mas raramente ensinado. Analisam esse texto modelar de um comentário crítico, a partir do modelo de análise textual de Bronckart e mostram as várias camadas que entretecem o "folhado textual", para usar a metáfora deste autor fundador do ISD. Tornando visíveis os aspetos de arquitetura textual, dos mecanismos de textualização e enunciativos

que o texto mentor permite pôr a nu, elaboram o "modelo didático do género" e toda uma sequência de ensino para o comentário crítico, alimentada por variadíssimas atividades de leitura, de oralidade e de escrita, que incluem processos metacognitivos de gestão da informação e o uso da escrita como sistematizadora e construtora de conhecimentos. Reivindica-se, assim, que ensinar a escrever um comentário crítico comporta mais do que competências (meta)textuais: desenvolve, inclusivamente, a capacidade argumentativa e de pensamento crítico, tão almejadas no ensino superior.

Inicia-se a Parte II com o capítulo «(Re)Olhares e (Re)Escritas: Processualidade e recursividade em Microrrelatos Fotográficos», em que se propõe uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da escrita em contexto de Português Língua Não Materna. Apresenta-se um projeto desenvolvido na Universidade de Bucareste, com estudantes de mestrado, falantes de Português com nível de proficiência B2. A intervenção articula a criação literária com a análise de fotografias, enquanto estímulo à escrita. Destaca-se o papel dos textos mentores, do *feedback* formativo e da recursividade no processo de (re)escrita, evidenciando-se o potencial do microrrelato como género literário e da fotografia como mediadora de aprendizagens significativas, reflexivas e autorreguladas.

O capítulo «Saramago, o pretexto para o processo de escrita de um conto» apresenta duas experiências didáticas em universidades espanholas que integraram a escrita de contos, em Português Língua Estrangeira, no âmbito da participação num concurso literário. A partir do contacto com textos de José Saramago, apresenta-se a escrita como um processo orientado, implicando etapas de planeamento, execução e remediação, em contextos de língua e de literatura. Salienta-se o valor do texto literário (também) como recurso didático e elemento motivador, sublinhando-se a sua relevância para uma aprendizagem mais significativa e reflexiva, ao nível de competências linguísticas, literárias e culturais.

«Perspetivas teóricas e metodológicas para ensinar a escrever» desenvolve uma reflexão aprofundada sobre o ensino da escrita como prática social e discursiva, assente numa conceção sócio-histórica da linguagem. A partir do quadro teórico do ISD e da centralidade dos

géneros de texto como objeto e instrumento de ensino, os autores revisitam contributos fundamentais da Escola de Genebra e articulam-nos com experiências de investigação e intervenção desenvolvidas em contextos educativos do Brasil e de Portugal. O texto analisa dois dispositivos didáticos, a sequência de ensino e o projeto didático de género, evidenciando os seus fundamentos, potencialidades e caráter complementar no desenvolvimento da competência escrita e na formação de professores. Realça-se, ao longo do capítulo, a importância da processualidade, da mediação docente, da integração entre leitura e escrita e da formação reflexiva e cooperativa de professores, sublinhando-se ainda os desafios contemporâneos colocados pelas práticas multimodais e pela escrita com recurso à inteligência artificial.

O capítulo «Antecipação textual nas dissertações de mestrado: construção do texto para a leitura» analisa a antecipação endofórica como estratégia discursiva e metadiscursiva na escrita académica, incidindo sobre dissertações de mestrado da área da educação. Ancorado em contributos da retórica clássica, dos estudos de género e da teoria do metadiscurso, o estudo examina a forma como a projeção do conteúdo e da organização textual apoia o percurso de leitura em textos académicos extensos, concebidos como macrogéneros complexos. A partir da análise de um *corpus* de dissertações produzidas em diferentes instituições e contextos formativos, o capítulo identifica os lugares, as funções e os recursos linguístico-textuais associados à antecipação, tanto ao nível macroestrutural como microtextual. Os resultados evidenciam a relevância desta estratégia na introdução e ao longo do texto, sublinhando o seu papel na coesão textual, na orientação do leitor e na construção de um texto académico mais claro e acessível, com implicações para a orientação e a formação de mestrandos e orientadores.

A finalizar, «El reto de enseñar a enseñar a leer y escribir. Hacia una pedagogía de la alfabetización inicial» analisa o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade, a partir de um percurso histórico das principais abordagens da alfabetização inicial. Situado no contexto educativo valenciano, o capítulo apresenta uma pedagogia de base sociocultural e sublinha o papel central do docente e do sentido comunicativo da escrita no âmbito da formação inicial

de professores. Articula ainda reflexão teórica e prática pedagógica, mobilizando diferentes abordagens no enquadramento de princípios didáticos relacionados com a ação docente. O texto dá também particular atenção às condições educativas em que esses princípios se concretizam, considerando os diferentes níveis de ensino abordados. Assume, assim, uma perspetiva formativa orientada para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Ficamos na expectativa de que este contributo do ProTextos, homenageando e agradecendo à Professora Luísa Álvares Pereira, faça história nas vidas de muitas escritas de diferentes géneros textuais e alimente muitas escritas com vida.

Santarém, 10 de fevereiro de 2026
As organizadoras,
Inês Cardoso
Luciana Graça
Mariana Oliveira Pinto
Carina Rodrigues
Teresa Costa

## Referências bibliográficas

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coord.). (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos.* UA Editora. ISBN: 978-972-789-358-4

# TESTEMUNHOS PESSOAIS

## Ana Almeida da Silva

**(Sempre) presente**

Foi como aluna da extinta Licenciatura em Ensino do 1.º CEB, na Universidade de Aveiro, entre 2000 e 2004, que conheci a Professora Luísa. Lembro-me da sua energia, do entusiasmo que colocava nas palavras, da dinâmica que imprimia às aulas teórico-práticas e (como não?) dos tantos textos que nos recomendava ler. Com efeito, as suas aulas eram verdadeiros estaleiros, conjugando processos não necessariamente lineares de "armação" (suporte, atenção e disponibilidade), de "construção" (aprendizagem) e de "reparação" (supervisão e reflexão), possibilitando aprofundamentos, saltos epistemológicos, pequenas e grandes metamorfoses.

Após o curso de formação inicial, e talvez devido ao meu percurso académico a partir de então, fomos partilhando pontos de vista, interesses e construindo outras *proximidades* – o grupo ProTextos, que coordenou, é disso exemplo.

Nem sempre falamos com a frequência desejada ou estamos juntas, mas, como tão bem explica Karst (2025), a ligação que temos com quem nos é especial é como um fio invisível, inquebrável e sempre presente.

Obrigada, Professora Luísa!

Ainda bem que existe.

## Ana Maria Soares Ferreira

Tive o privilégio de conhecer pessoalmente a Prof.ª Doutora Luísa Álvares Pereira numa fase já adiantada da minha carreira enquanto

docente de Português. Durante muitos anos, lera os seus livros, obras de referência no meu percurso formativo a que ainda hoje regresso frequentemente, mas foi o seu convite, há cerca de dez anos, para participar numa sessão do grupo ProTextos, que me permitiu compreender o verdadeiro alcance do trabalho que vinha desenvolvendo no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/CIDTFF do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

A sua paixão pela Didática do Português e pelas questões da literacia e do ensino da escrita; a sua preocupação com o rigor e a exigência na formação de professores; a forma desassombrada como nos leva a refletir sobre os grandes desafios que se colocam ao ensino da língua portuguesa no século XXI; e, acima de tudo, a sua generosidade e disponibilidade para partilhar um saber e uma experiência profissional valiosíssimas têm marcado, de forma indelével, tanto o meu percurso profissional, como a minha vida pessoal.

Pelo muito que me tem ensinado e pela amizade que me tem oferecido de forma tão generosa, estou-lhe muito grata, Luísa.

Ana Maria Soares Ferreira

## Antónia Coutinho

É indiscutível a contribuição, nacional e internacional, de Luísa Álvares Pereira para o campo da didática das línguas – e, mais especificamente, para a didática do português e para a didática da escrita. Não serão estas linhas o melhor lugar para evocar a qualidade e o impacto da atividade académica e científica da autora, a tantos títulos inovadora e pioneira. Fá-lo-á com certeza a obra a que este curto texto se associa. Fá-lo-ei ainda, espero, num texto que há de surgir do rascunho que não concluí a tempo (desculpa, Luísa!): porque as urgências do dia a dia se impõem e porque a gestão do tempo não é o meu forte, claro; mas também porque me perdi a ler e a reler textos, a tomar notas, a pensar em quem precisa de ler isto e aquilo, a espantar-me com a atualidade do que continua a desafiar *didáticas e práticas*. Obrigada, Luísa.

Para além de tudo o mais, a ciência em ti teve sempre este gosto de entusiasmo e de empenhamento, esta capacidade de reunir gente em torno de objetivos comuns e de projetos partilhados, este movimento *ProTextos*. Isso não se perde – alarga-se, transforma-se, reescreve-se. O futuro da didática (da escrita) será sempre também teu.

Antónia Coutinho (CLUNL, NOVA FCSH)

## Aurora Cerqueira

Conheci a professora Luísa por volta do ano 2000. Aproximei-me do grupo ProTextos, posto que lutava para perceber como didatizar a escrita.

Num projeto de formação desenvolvido pelo departamento de Didática e Tecnologia Educativa da UA ao longo de um ano letivo, tive oportunidade de experimentar uma sequência de ensino, com suporte teórico no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Apaixonei-me, mas nem assim estudei a teoria tanto quanto o deveria ter feito. E a professora Luísa aceitou um artigo em que a Betina e eu registámos todos os erros cometidos por não termos aprofundado devidamente o conceito de género textual.

Depois, foi sempre a crescer com as colegas do ProTextos, num grupo vário com docentes de todos os ciclos do ensino não superior, estudantes universitários e professoras. A professora Luísa era um motor para as nossas intervenções, um fiel para reorientarmos o pensamento e a prática. Em mim, suscitava a vontade de analisar, ajuizar, estudar e, finalmente, agir com direção ponderada e com processos avaliativos internos.

Sou melhor professora porque conheci e interagi com a Luísa Álvares Pereira.

## Célia Graça Lopes

Gostaria de expressar um agradecimento muito especial à minha orientadora, Doutora Luísa Álvares Pereira, cuja dedicação e sabedoria

foram fundamentais ao longo de todo o percurso académico, como doutoranda, e também como elemento do Grupo ProTextos. Desde o início, demonstrou confiança nas minhas capacidades, incentivando-me a superar desafios e a acreditar no valor do meu trabalho. A sua orientação rigorosa, aliada à disponibilidade para esclarecer dúvidas e aconselhar, foi decisiva para que este projeto se concretizasse com qualidade e significado. Mais do que uma orientadora, foi uma verdadeira mentora, inspirando-me não apenas pela excelência científica, mas também pela generosidade com que sempre me apoiou.

Foram muitos os momentos partilhados ao longo destes anos: as reuniões que se transformavam em conversas inspiradoras, os lanches e convívios que serviam de pausa e de reflexão e ajudavam a fomentar a amizade.

A sua capacidade de motivar e de transmitir entusiasmo pela investigação deixou uma marca indelével na minha formação pelo que lhe deixo o meu sincero agradecimento.

Célia Graça Lopes

## Clara Ferrão Tavares

Explicitar os contextos constitui uma das dimensões do processo de construção da escrita proposto por Luísa Álvares Pereira (LAP). No contexto atual, ao escrever um texto sobre uma investigadora dedicada a esta problemática, não podia deixar de recorrer ao novo dispositivo interativo de escrita — o ChatGPT — para construir um texto sobre a minha amiga e colega LAP.

Como a Inteligência Artificial (IA), neste caso, não se engana, vou glosar, acrescentando-lhe emoção, algumas frases: Luísa Álvares Pereira é uma "investigadora que produziu conhecimento sólido e transformador", "uma professora que formou gerações de educadores e investigadores" ou, ainda, "uma mulher que fez da escrita um espaço de encontro, partilha e emancipação". Escreve ainda o ChatGPT: "Luísa Álvares Pereira soube fazer da escrita não apenas um objeto de estudo, mas um território de transformação educativa, onde se aprende a pensar, a comunicar e a construir conhecimento".

Mas, como o ChatGPT é apenas mais um dispositivo ou instrumento de escrita e, como me pediram uma curta reflexão pessoal, começo por referir o encontro — ou, melhor, os nossos encontros. Somos duas professoras do ensino básico e secundário a quem, em determinada altura das nossas vidas, foi confiada a responsabilidade de formar professores e investigadores, no sentido de melhorar a sociedade: duas militantes da formação de professores, que sentiram a necessidade de construir pontes entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e o quotidiano da sala de aula; de modificar práticas, transformar, intervir.

E, para isso, precisávamos de investigar, de produzir conhecimento sólido, oferecendo aos professores instrumentos para pensar e reinventar práticas. Entrámos as duas no ensino superior, em fases diferentes, mas com visões semelhantes, enformadas pela disciplina universitária recente que consideramos fundamental para a transformação da escola e da sociedade: a Didática das Línguas-Culturas. Uma disciplina que parte da problematização (no caso da LAP, da Escrita; no meu, da comunicação pedagógica), da observação, da conceptualização, da análise e da intervenção. São também estas as fases das nossas vidas didáticas, semelhantes e sempre marcadas por uma visão militante e ética — em consonância com as definições de Didática de I. Alarcão e R. Galisson.

Tínhamos, por isso, de nos encontrar em vários espaços. Não sei (nem sei se me interessa) se as publicações da LAP têm "impacto" reconhecido pelos *rankings,* mas sou testemunha das implicações concretas dos seus livros, artigos, projetos, conferências e ações de formação na melhoria das práticas de escrita, do ensino básico ao superior.

Sentámo-nos lado a lado em muitas escolas do país, em ações do PNEP, em congressos, em discussões preparatórias de revistas — como o número 14 da revista *Intercompreensão*, dedicado às Literacias académicas multimodais, ou nas brochuras do PNEP. Sou testemunha da forma empenhada, emotiva, motivadora e rigorosa como se integrava e dinamizava equipas, como a publicação agora anunciada o revela.

Sou também testemunha das marcas do seu pensamento nos planos de estudo de cursos do ensino superior e nas práticas explícitas nos programas das disciplinas de Didática, nos trabalhos dos estu-

dantes e nas práticas de estágio. Num contexto em que a existência e a formação de professores em Didática são tão necessárias, dou os parabéns à Luísa pela maneira como o ProTextos nasceu, se desenvolveu e está a construir um futuro.

A amizade não se agradece — mas obrigada, Luísa, pela tua companhia e estímulo.

## Eduardo Calil

Falar da Professora Luísa Álvares Pereira é revisitar encontros que, para mim, foram decisivos. Conhecê-la e trabalhar com ela foi sempre uma experiência de deslocamento intelectual — no melhor sentido. Luísa tem essa capacidade rara de nos pôr a pensar de modo mais agudo, mais atento, mais responsável. Suas perguntas nunca vinham para "confirmar", mas para desafiar; nunca para fechar, mas para abrir caminhos.

Entre tantas memórias, guardo com enorme carinho o diálogo constante que mantivemos durante o InterWriting I e II. A parceria com o Brasil, tecida por ela com generosidade e rigor, marcou profundamente minha trajetória. Ali aprendi muito sobre modos de olhar a escrita "em tempo e espaço real" da sala de aula portuguesa, e aprendi sobretudo com a escuta fina e a disposição incansável de Luísa para construir conhecimento de forma colaborativa.

Partilho esta reflexão em gratidão. Luísa sempre foi uma presença instigante, exigente e afetuosa — dessas que nos fazem crescer e pensar melhor. Participar desta homenagem é, para mim, uma honra.

## Emmy González Lillo

Durante o meu estágio doutoral na Universidade de Aveiro, sob o acolhimento generoso da professora Luísa Álvares Pereira, tive a oportunidade de conhecer uma investigadora profundamente empenhada e uma pessoa de grande qualidade humana. A sua paixão pelo estudo da língua e da escrita tornou esta experiência um momento

especialmente significativo na minha formação. Agradeço a sua disponibilidade e a confiança com que me integrou na sua equipa, proporcionando um ambiente de aprendizagem estimulante. Muito obrigada, professora Luísa.

Emmy González Lillo

## Fernanda Leopoldina Viana

Já conhecia a Luísa antes do PNEP, mas, ao ser desafiada a falar sobre a Luísa vêm-me logo à cabeça as viagens de e para Lisboa durante este programa. Dos comboios que perdemos porque a segunda circular estava completamente parada, da compra de bilhetes para o comboio errado e da Luísa a tentar convencer o revisor de que o melhor era colocar-nos na primeira classe, que até ia quase vazia, daquela viagem em que a linha estava interrompida, obrigando o comboio a parar no meio de um quase nada… Disseram-nos que iríamos continuar de autocarro. Três autocarros para levar os passageiros de um comboio cheio era missão impossível, mas a Luísa rapidamente decide – vamos de táxi. Mal sabíamos que, por pouco, iríamos escapar a uma derrocada na estrada. Na viagem, enquanto íamos olhando para a conta de táxi que nos esperava (e que ia crescendo a olhos vistos), a Luísa falava, falava, falava… de escrita. Obrigada Luísa, pela tua amizade, e pelo que aprendi contigo. Estamos ambas aposentadas – mas ainda estou à tua espera para alguns projetos.

Fernanda Leopoldina Viana

## Inês Sim-Sim

### Ensinar a escrever para ensinar a pensar e agir: um percurso em Didática do Português

### A Luísa e a escrita

Depoimento com sabor a carta: à Luísa, uma grande amiga.

A Luísa é uma amiga muito especial com quem palmilhei, profissional e pessoalmente, veredas estreitas e amplos caminhos. Liga-nos a cola que só a fruição de um tempo partilhado nos pode generosamente conceder. Lembro-me de, nos idos de 2001, ao folhear a revista *Educação, Sociedade e Culturas,* me ter deparado com o menino João(zinho), um *excluído da escrita escolar*. Foi o meu primeiro contacto consciente com alguém que, na academia portuguesa, tinha preocupações académicas com os que, no início da escolaridade, estrebuchavam na aprendizagem das letras.

Há trinta anos, a comunidade científica do país estava mais direcionada para outros interesses e alvos no domínio da escrita, como é o caso da literatura, do que para a didática desse ensino. Nessa senda se incluem trabalhos académicos da Luísa Álvares Pereira, por exemplo, sobre "*Uma leitura dos Contos de Vergílio Ferreira*" (Diplôme d´Études Approfondies) em 1983, ou a realização da tese de mestrado, sobre "*a poética e metapoética em Carlos Queiroz",* orientada pelo Professor Aguiar e Silva em 1992.

Com uma larga experiência na docência no ensino secundário, é durante o leitorado em Pau, França (1982-1986), que se apercebe com o filho como se aprende a ler e a escrever numa língua não materna. É provável que o interesse pelo ensino da escrita e a metalinguística a ela associada tenham despertado dessa vivência, o qual se tornou central na investigação por si produzida e liderada, consubstanciada nos contributos relevantes da respetiva dissertação de Doutoramento *Os textos escritos como objectos didáticos: os textos escritos da prática e a prática de ensino da escrita dos textos - Contributos para uma didactização da escrita* (1999*)*.

A partir de 2000, integra o corpo docente da Universidade de Aveiro. Seguem-se dezenas de projetos de investigação e publicações à volta da didática da produção escrita, cada vez mais direcionada para os primeiros ciclos da escolaridade. O interesse pela didática é o grande veículo de aproximação à formação de professores. O que publica, o que leciona e divulga, assim como os projetos que lidera têm como alvo a formação para a docência. É nesta linha que surge o ProTextos (2005), uma rede de desenvolvimento profissional, por si coordenada, que promove a formação e a investigação, com um

foco especial na produção escrita. As provas de agregação em *Educação - Didática de Línguas* (2014) espelham a escolha clara do caminho perseguido: Um trabalho em rede sobre a didática da escrita.

A docência de unidades curriculares em cursos de graduação e pós-graduação, a regência de seminários, a participação e consultoria em projetos no âmbito da didática do ensino da escrita, em universidades nacionais e estrangeiras, conduziram-na à Comissão Nacional do PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português, 2006-2010), usufruindo o Programa, e toda a comissão nacional, da qualidade científica e pedagógica da homenageada.

Os anos de trabalho em conjunto no PNEP determinaram uma aproximação profissional e pessoal, de que muito tenho beneficiado. Há relações profissionais que se tornam amizades para a vida. É este o caso. Com a Luísa aprendi muito, não só sobre a escrita e o seu ensino, sobre formação de professores, mas principalmente, sobre a cumplicidade para partilhar experiências, discutir percursos, construir laços.

Pela amizade que nos liga, e pelo reconhecimento do valor da sua contribuição na melhoria do nosso sistema educativo, junto-me à homenagem que agora lhe é prestada e faço votos para que a reflexão e o estudo sobre o ensino da escrita prossigam através do grupo por ela criado, e por todos aqueles que leram ou que vierem a ler o que a Luísa Álvares Pereira escreveu sobre o tema.

Lisboa, outubro de 2024

## José António Brandão Carvalho

A Luísa Álvares Pereira é, desde há quase três décadas, uma das principais referências da *Didática da Escrita* em Portugal. A partir da sua tese de doutoramento, que constitui um estudo completo e aprofundado sobre o ensino da escrita na escola portuguesa, desenvolveu um trabalho sistemático e contínuo, articulando a investigação, solidamente fundamentada do ponto de vista teórico, e a aplicação do conhecimento construído em contextos reais de ensino-aprendizagem

da escrita, num exercício de demonstração da validade dos princípios teóricos em que o seu trabalho assenta.

Assim, devemos vê-la como uma das principais figuras do interacionismo socio discursivo em Portugal, fruto das relações privilegiadas com figuras proeminentes da *Escola de Genève*, nomeadamente, Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz. O seu papel não se limitou, no entanto, à divulgação dos princípios teóricos subjacentes a essa perspetiva sobre a linguagem, antes envolveu um profundo trabalho de reconfiguração desses princípios sob a forma de sequências de ensino para a aprendizagem da escrita adaptadas à escola portuguesa, nos seus diferentes níveis.

Neste âmbito, é forçoso reconhecer o modo como, de forma entusiástica, conseguiu transportar o conhecimento construído para os contextos onde ele é relevante, naquilo que constitui a demonstração de que é possível transformar a realidade pela implicação daqueles que nela estão envolvidos, num diálogo entre investigadores e professores, que permite, não só, validar o conhecimento produzido, mas é, ele próprio, produtor de conhecimento. O *Grupo "ProTextos – Ensino e aprendizagem na escrita de textos"* é disso o melhor exemplo. É também a evidência de que a Luísa Álvares Pereira conseguiu criar uma "Escola", algo cada mais difícil de conseguir na academia portuguesa, particularmente na área em que nos inserimos, assegurando a continuidade do seu trabalho através de pessoas que ajudou a formar e que hoje são já figuras com reconhecimento no contexto académico.

Num plano mais pessoal, importa dizer que tive o privilégio de colaborar com a Luísa Álvares Pereira na afirmação de um domínio particularmente relevante na formação de professores e no contexto escolar, o da *Didática da Escrita*. Organizámos, conjuntamente com o Luís Barbeiro, diversos *Encontros sobre o Ensino da Escrita*, nas diferentes instituições em que trabalhávamos, participámos em projetos e redes internacionais que tinham a escrita como objeto e, desse trabalho, resultaram algumas publicações conjuntas que têm merecido algum reconhecimento. Realço, neste aspeto, o trabalho, de certo modo pioneiro em Portugal, no campo da Escrita Académica, que desenvolvemos conjuntamente e que demonstrou, em diferentes vertentes, a sua relevância no contexto do Ensino Superior.

## José Ferreira

Tive o privilégio de realizar o meu doutoramento (2014) sob a orientação da Professora Luísa Álvares Pereira. Nesse percurso, encontrei muito mais do que uma orientadora: encontrei alguém que soube acolher, rentabilizar e despertar exigência, clareza e confiança, sempre ancoradas num conhecimento singular da didática da escrita.

A sua capacidade de orientar, questionar, desafiar e, ao mesmo tempo, motivar, foi decisiva para que o meu trabalho ganhasse forma e sentido. A sua visão rigorosa, assertiva e humana ajudou-me a compreender a escrita como prática complexa, a olhar o ensino com outra profundidade e a assumir a investigação como caminho de crescimento profissional.

O contributo da Professora Luísa Álvares Pereira permanece vivo no que hoje sou enquanto professor de Português. Esta homenagem é, por isso, expressão sincera do meu reconhecimento por tudo o que me transmitiu e pelo papel determinante que teve na construção do meu percurso académico e pedagógico. Muito obrigado pela sua inspiração!

José Ferreira

## Leila Rodrigues

A síntese da informação escrita no contexto da produção científica é uma competência que exige não só uma fiel e precisa reprodução do conhecimento no âmbito da fundamentação teórica, mas também a capacidade de transformação desse mesmo conhecimento, resultando em contributos tão necessários ao desenvolvimento científico.

A lecionação no Ensino Superior mostrou-me claramente uma enorme falta de entendimento dos alunos relativamente aos procedimentos necessários para a elaboração de sínteses a partir de várias fontes, bem como das implicações daí decorrentes, tais como o desrespeito pelos direitos de autor e pela questão do plágio.

Assim sendo, o estudo das causas, consequências e o posterior desenho de um material pedagógico com vista à aplicação aos alunos de primeiro ano do Ensino Superior acabou por ser a minha tese de Doutoramento, orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira.

O material produzido, devidamente aplicado e avaliado em contexto de sala de aula, permitiu o recurso a um *modus operandi* útil, bem-sucedido e facilmente replicável. Obrigada, querida Professora Luísa, pela sua incansável atenção, orientação e cuidado!

Leila Rodrigues (Defesa do Doutoramento em 2010)

## Lénia Carvalhais

Remonto ao ano de 2004, quando tive o privilégio de me cruzar, enquanto aluna do Curso de Português, Latim e Grego da Universidade de Aveiro, com a Prof.ª Luísa Álvares Pereira, docente da unidade curricular de Didática do Português. Professora de convicções firmes e grande defensora do ensino da leitura e da escrita, sempre incutiu nos seus estudantes o gosto por estas áreas do saber, contribuindo, no meu caso, para as minhas escolhas profissionais enquanto investigadora.

Desde então, temos partilhado ideias e projetos que muito têm enriquecido o meu percurso e o meu crescimento académico e pessoal.

Por tudo isto, um sincero bem-haja, Prof.ª Luísa.

## Lúcia Regiane Lopes-Damásio

Em janeiro de 2022, por caminhos tortuosos, uma mensagem por *e-mail*, escrita por mim, chegou às condições de leitura da Professora Inês Cardoso. Tratava-se de um convite, vindo de alguém sem referências, com um oceano de distância, mas com uma história de interesses em comum pelo ensino da escrita. Tratava-se de convite a integrar, como pesquisadora associada, um projeto de pesquisa ainda

em fase de elaboração. Na primeira resposta, com muita delicadeza, a Professora Inês já mostrava que aquela interação seria, necessariamente, também interação com a Professora Luísa Álvares Pereira, o que, para mim, foi motivo de grande honra! Pude conhecê-la, para além das referências bibliográficas, em troca de mensagens, por meio da leitura de seus comentários, em menções diretas a eles, realizadas pela Professora Inês Cardoso, e, principalmente, em uma reunião, numa conversa, ao mesmo tempo, muito acadêmica e muito acolhedora. Pude, em todas essas ocasiões, conhecer a Professora Luísa por meio das formas e dos conteúdos sobre o "pensar a partir da minha proposta de pesquisa", que se tornou "nossa proposta", num projeto aprovado e, logo, em desenvolvimento, com vários frutos já colhidos e, certamente, ainda a serem colhidos. Escrever este pequeno texto é efeito do ato de refletir sobre como a ciência pode unir-nos em prol de um objetivo comum e, ainda, sobre como a atividade científica pode ser generosa. Foi esse objetivo que fez com que a Professora Luísa, sem me conhecer, sem referências diretas, se dedicasse à leitura das minhas intenções, se arriscasse em uma colaboração internacional, mas foi, sem dúvida, a sua generosidade que lhe permitiu iniciar esse processo. *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – da educação pré-escolar ao ensino superior*, com coordenação de Inês Cardoso, Luciana Graça, Mariana Oliveira Pinto, Carina Rodrigues e Teresa Costa, é obra que homenageia a Professora Luísa Álvares Pereira, mas que, certamente, homenageia a todos que a terão como universo de circulação pela leitura e pelo conhecimento.

Agradeço às Professoras Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso pela oportunidade de integrar o Grupo interinstitucional "ProTextos" e poder tê-las como parceiras no universo da pesquisa sobre a escrita.

Lúcia Regiane Lopes-Damasio
Universidade Estadual Paulista-UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Assis/Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguístico/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, *campus* São José do Rio Preto
Coordenadora do Projeto "Escrita e tradição discursiva no ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico" (Fapesp)

## Manuel Matos

À minha afilhada Luísa Álvares – nome tão melodioso quão rico em letras lusas – gostaria de deixar aqui um memorando evocativo da sua figura que em nada desmerecesse da sua primorosa feição. Foi então que me ocorreu o seu poema «Solidão Redonda», recentemente publicado na colectânea de «Poesia às sete», uma experiência poética entre amigos de criação semanal *online*.

Nesse poema se reflecte de forma luminosa a sua transparente veia literária que busca na sua irmã natureza os recursos mais íntimos da sua identidade artística. O poema procura tratar da solidão não como uma ameaça ou perseguição, mas como uma dádiva da natureza. É assim que o seu olhar é «como o olhar do tempo nas águas quietas» onde «as memórias polidas pelas mãos da corrente dormem entre seixos».

Que sentimento mais puro para as nossas memórias se pode esperar que o de sentirem-se polidas pelas mãos da corrente dormindo entre seixos? E a natureza continua a dar a mão à poesia para nela se exprimir. E é neste contexto que há um apelo aos caracóis que «arrastam silêncios lentos pelas folhas» enquanto «o sol, cansado, pousa neles um brilho de ouro antigo».

E é com esta convocação à madre natureza que

> «Tudo gira – o rio, o vento, o dia –
> num círculo sem pressa,
> e até a solidão é redonda
> e cabe inteira a aguardar a inquietação».

E é assim que a palavra de Luísa Álvares se torna um bálsamo sacrossanto para todo o pesadelo…

Manuel Matos

## Margarida Alves Martins

Conheci a Professora Luísa Álvares Pereira através da sua escrita, quando li o livro *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. A

sua reflexão sobre o ensino e aprendizagem da escrita com base em sequências didáticas desenvolvidas a partir de textos inscritos em verdadeiras situações comunicativas e a sua visão sobre a estreita ligação entre investigação-formação-ação despertaram desde logo o meu interesse. Tive imenso desejo de a conhecer pessoalmente e convidei-a para integrar vários júris de provas académicas. Tive então ocasião para apreciar a sua enorme capacidade para, de uma forma sempre afetuosa, nos ajudar a pensar sobre os trabalhos que íamos desenvolvendo. Encontrámo-nos posteriormente em múltiplos colóquios e iniciativas científicas, o que me permitiu conhecê-la melhor e apreciar a forma como ia investigando, juntamente com uma enorme comunidade de professores, sobre as práticas de escrita em sala de aula e contribuindo de uma forma única para a sua transformação.

## Margarida Cortesão

A professora Luísa foi um marco na minha vida. O nosso primeiro contacto foi no PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português). Graças à professora Luísa, que dinamizou este programa com grande mestria e entrega, vim a ser formadora de professores, atividade que tentei desempenhar com o mesmo gosto e competência que me foram transmitidos por esta grande pedagoga.

Mais tarde, esta professora aceitou ser minha orientadora de mestrado. Também neste domínio se mostrou uma pessoa com imenso conhecimento e sabedoria, tendo orientado o meu estudo de forma exemplar. Graças à professora Luísa, desenvolvi o gosto pelo conhecimento, gosto esse que até hoje me acompanha e impulsiona.

O contacto que tive com a professora Luísa permitiu-me conhecer uma pessoa que busca incessantemente o conhecimento, alguém extremamente dedicado ao seu trabalho, com uma grande paixão pelo ensino, uma pessoa que é capaz de ser um rochedo, mas que é também muito humana com aqueles que a rodeiam. Admiro muito a professora Luísa Álvares Pereira e sinto-me grata por os nossos caminhos se terem cruzado.

## Maria do Céu Rodrigues de Bastos Graça

A Professora Luísa Álvares Pereira é, como se diz na minha aldeia, uma mulher de *pelo na venta*: determinada, inspiradora e dona de uma força que conquista. Bonita por dentro e por fora, a sua energia inesgotável contagia todos os que com ela privam. É daquelas pessoas raras que deixam uma marca profunda em quem tem o privilégio de aprender com ela, tal é o seu carisma, a sua sabedoria e a forma generosa como partilha o que sabe.

Estou – e estarei sempre – imensamente grata por me ter acolhido no seu grupo de trabalho, o *ProTextos*, que depressa se revelou não apenas um espaço académico, mas também um grupo de amigos. Aceitou-me como sua mestranda e guiou-me num percurso desafiante, é certo, mas profundamente enriquecedor, tanto no plano pessoal como no profissional. A sua orientação arguta, sapiente, amiga e sempre atenta transformou cada momento num espaço de descoberta e inspiração. A sua capacidade de ouvir, orientar e acreditar em cada pessoa é um verdadeiro exemplo, conduzindo-nos para além do conhecimento e despertando em nós curiosidade, confiança e vontade de crescer.

Hoje, com enorme admiração e gratidão, reconheço o impacto positivo e inesquecível que a Professora Luísa Álvares Pereira deixa no meu caminho – um legado luminoso que me continuará a acompanhar.

## Maria José Gamboa

Pedem-me uma reflexão pessoal para homenagear a Professora Doutora Luísa Álvares Pereira.

Direi, pois, tão brevemente, que o meu primeiro encontro com Luísa Álvares Pereira (LAP) foi enquanto leitora dos seus artigos e livros em torno da Didática da Escrita. Nesse meu tempo de jovem estudante não sabia, ainda, que essa relação de papel e tinta me levaria à vida de uma professora de extraordinária singularidade e de reconhecida excelência académica. Corria o ano de 2004 e a Univer-

sidade de Aveiro designava a Professora Luísa Álvares Pereira para minha orientadora de doutoramento em Didática. Com Luísa Álvares Pereira e Maria de Lourdes Dionísio, coorientadora da Universidade do Minho, dava início a um tempo de interrogação, descoberta e intenso estudo tão inebriante quanto transformador.

A ideia que comummente temos dos mestres é a de seres de grande inteligência que, ao invés de imortalizarem seu conhecimento numa inatingível Torre de Marfim, generosamente e sem alarde, o partilham, seduzindo outros pela atração da interrogação e da procura reflexiva do pensamento.

Ora, com LAP, mestre de uma inquietude tranquila, fui vivendo o que Rainer Maria Rilke poeticamente afirmara: *a alegria é saber*. A partir do seu gabinete na Universidade de Aveiro, ou da sua casa em Miramar, o seu entusiasmo, afeto e segurança asseguraram-me o prazer e o espanto da descoberta de novos autores, outros modelos teóricos e paradigmas investigativos até então desconhecidos. Foi um tempo de grandes possibilidades, e a presença segura e desafiadora da Professora Luísa Álvares Pereira trazia a serenidade necessária a todo o percurso investigativo que quis trilhar.

Não sei se algum dia lhe agradeci na medida exata o tanto que generosamente me deu. Passados largos anos, guardo em mim a Professora Luísa Álvares Pereira como uma mestre e a exemplar expressão da orientadora de doutoramento que todo o estudante gostaria de ter. Ontem como hoje, uma amizade preciosa.

Para LAP, a minha enorme gratidão.

Maria José Gamboa,
Professora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

## Maria José Loureiro

Conheci a Luísa Álvares Pereira algures no início do milénio! Andávamos juntas num curso livre de inglês, muito divertido mas também frutífero, e topámo-nos logo uma à outra.

Começámos a conversar e a dizer dos nossos projetos e anseios e numa dessas conversas a Luísa disse-me: "Tu és a doutoranda ideal" ou algo do género. Estaríamos no fim de 2002…!?

O que é um facto é que em 2003/04 estava inscrita e, se a memória não me trai, fui a primeira aluna de doutoramento da Luísa a defender tese em julho de 2007. Obrigada, Luísa. Aquela tua frase ajudou a mudar a minha vida.

## Maria Manuel Santos

Desde 2004, ano em que nos conhecemos, a Professora Doutora Luísa Álvares Pereira tem sido para mim muito mais do que uma orientadora de doutoramento. Com o seu empenho e com a sua generosa sabedoria guiou-me em cada etapa, com exigência e rigor, mas sendo sempre uma presença tranquila, segura e profundamente inspiradora. Os projetos que partilhámos — PNEP, ProTextos e InterWriting — foram alicerces de crescimento profissional, mas também de uma amizade que se foi fortalecendo ao longo dos anos.

Com ela aprendi ciência, didática e investigação, mas aprendi, sobretudo, o valor das relações humanas: o espírito de entreajuda, a colaboração genuína e a capacidade de cuidar dos outros. A nossa cumplicidade ultrapassou a orientação académica e tornou-se numa relação de companheirismo que guardo com enorme gratidão.

A Doutora Luísa Álvares Pereira é um daqueles exemplos em que, na mesma pessoa, se concilia um vasto saber científico com uma grande humanidade.

## Marina Lara

A Professora Luísa é uma docente e pesquisadora a quem admiro profundamente, sobretudo por seu trabalho inspirador no ensino da escrita e na formação de professores. Suas produções, sempre riquíssimas e cuidadosamente fundamentadas na prática, ampliaram meu olhar sobre as relações com o texto em sala de aula e tornaram-se

referência decisiva em minha trajetória acadêmica. Por meio de suas análises, pude dialogar com novas formas de pensar o lugar do aluno e o papel do professor no processo de produção textual.

Uma vez que sou brasileira, nosso encontro presencial foi, infelizmente, impedido pela pandemia da Covid-19, mas, mesmo naquele período conturbado, a Professora Luísa manteve uma presença generosa, sempre disposta ao diálogo e à partilha de ideias, revelando não apenas rigor intelectual, mas também uma sensibilidade para reconhecer e acolher as inquietações de quem está em processo de formação e de pesquisa.

Revisitar essa interação é reconhecer a grandeza de uma professora que ensina tanto pela profundidade de suas pesquisas, quanto pelo compromisso com o outro.

Marina Lara (UNESP/FCLAr)

## Olga Madanelo

As palavras ganham um novo sentido quando não se tornam previsíveis. Ganham nova vida quando propõem olhares e despertam perplexidades, quando inquietam o pensamento. E tornam-se sempre insuficientes quando através delas pretendemos dizer o que nos vai na alma, como agora…

Deixo, assim, registado o meu profundo agradecimento a alguém que me marcou de forma indelével, cuja dedicação, sabedoria e humanidade tiveram um papel determinante no meu crescimento pessoal e profissional.

A sua paixão pela escrita e a forma genuína como acreditava em cada um de nós foram, para mim, uma inspiração constante. A sua orientação ajudou-me a construir não só competências nas lides da Escrita, mas também valores — valores que me acompanham e que continuam a guiar muitas das minhas decisões.

Obrigada pela amizade e palavras de incentivo que transformaram o pouco em muito e fizeram-me sentir uma grandeza que certamente não tenho.

Esta homenagem é pequena perante o tamanho do impacte que deixou na minha vida, mas é sincera. Que saiba sempre o quanto é lembrada, respeitada e admirada.

Muito obrigada, professora Luísa!

Mil beijinhos de saudades,
Olga Madanelo

## Rosa Maria Oliveira

Após uma tentativa "falhada" de seguir um doutoramento, percebi, com a ajuda da visão madura da professora Luísa Álvares Pereira, que era o momento de abraçar uma segunda licença sabática (2010/2011), para criar uma oficina de escrita, com um grupo de alunos, dos 12 aos 16 anos, com histórias de vida "difíceis", que resistiam à escola e detestavam escrever.

No livro *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante* (Cordão de Leitura, 2011), que descreve esta experiência escolar com a escrita que fez viver (realmente) os meus alunos, a professora Luísa é a Maria da Luz, cuja disponibilidade para "me ouvir é imensa, embora dividida por inúmeras solicitações. Consegue estar *lá* para nos ajudar, dando força aos sonhos dos mestrandos, doutorandos e a pessoas como eu, que falo numa *missão* em que nenhuma de nós sabe bem com que olhos a didática a verá".

Como a lâmpada acesa da parábola do cego, a professora Luísa não precisa dela para caminhar nas ruas escuras da didática, que as sabe de cor, mas para que os outros a *vejam* e possam confiar em si mesmos, fazendo os seus próprios caminhos de investigadores.

**Referência:**

Oliveira, R. M. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Cordão de Leitura.

## Rosalice Pinto

Para a Professora Luísa Álvares Pereira, com admiração e afeto,

O trabalho de docência e pesquisa da Professora Luísa Álvares Pereira sempre foi uma fonte de inspiração para todo(a)s que atuam na área das Ciências da Educação e da Linguagem. A Professora sempre esteve na vanguarda das correntes teóricas mais atuais e nos brindou com conferências memoráveis. Ela foi, *avant la lettre*, a precursora do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em Portugal, tanto na formação de professores, quanto em sua aplicação no ensino. A Professora Luísa conseguiu tornar o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro uma referência a nível nacional e internacional, vindo esta a ganhar grande protagonismo na área. Ainda, através do grupo de pesquisa por ela criado (ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos) e com a sua generosidade e sensibilidade acadêmicas, formou uma nova geração de professores que hoje atua em diversas instituições portuguesas de ensino.

Em termos pessoais, conheci a Professora Luísa em um evento do ISD em São Paulo há alguns anos. Neste, tivemos a chance de conversar mais e, inclusive, partilhamos alguns momentos no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP), onde vimos e contemplamos a exposição de Edgar Degas. As duas (ela e eu) nos encantamos com a beleza das pinturas e com a sensibilidade artística de Degas.

Nesta altura, eu tinha recém defendido a minha tese de doutorado, intitulada "*Argumentação em Gêneros Persuasivos*: um estudo contrastivo" pela Universidade Nova de Lisboa, e ela ficou muito interessada no trabalho que eu vinha desenvolvendo. Contactou-me logo a seguir para realizar uma formação junto a um grupo de professores de sua região. O objetivo dessa intervenção era o de desenvolver junto aos professores do secundário algumas estratégias para aprimorar a produção de textos argumentativos em contexto escolar. A formação foi bem-sucedida. Mantenho, inclusive, ainda hoje contacto com alguns desses colegas. Enfim, seu olhar atual, atento, curioso e perspicaz fez a grande diferença neste seu percurso de anos na academia e na vida.

Muito obrigada, Luísa (agora posso lhe chamar desta forma), muito sucesso nesta nova etapa da vida. Você merece ter mais tempo

para se dedicar a todos aqueles que você ama. Você está saindo de cena com a consciência tranquila de ter deixado uma equipe preparada que, certamente, dará continuidade a tudo que você construiu ao longo destes anos de dedicação e competência.

Bem haja!

Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto
Lisboa, 4 de dezembro de 2025

## Rui Alves

O sentimento é de agradecimento e gratidão: muito obrigado, Luísa! Conheci a Luísa Álvares Pereira pelo seu livro de 2000, "Escrever em Português: Didácticas e Práticas", ainda antes de a encontrar em congressos internacionais da escrita e de supor que estaria nas minhas provas de doutoramento. Desde então, a Luísa foi sempre uma inspiração para o meu trabalho de investigação e, sobretudo, para procurar que não fosse apenas investigação, mas que tivesse também consequências educativas. Desde então colaboramos em projetos de investigação, em várias provas académicas e na dinamização de múltiplos eventos científicos nacionais e internacionais. Acima de tudo, estou grato à Luísa por literalmente me ter "aberto as portas" da comunidade que investiga a escrita em Portugal e por seu meio ter diretamente conhecido a nossa comunidade que estuda a escrita e na qual a Luísa desempenhou e desempenha um papel fundamental de exemplo, de dinamização, e por ter constituído um grupo forte de investigação, que pela sua disseminação prossegue e amplia os contributos da Luísa para o melhor ensino e aprendizagem do português escrito. Para mim, tem sido uma enorme benesse estar próximo da Luísa e do seu grupo e, por essa via, participar também neste volume sobre o ensino da escrita argumentativa ao longo da escolaridade, fortemente inspirado pela Luísa Álvares Pereira. Muito obrigado, Luísa, por tudo!

Rui Alexandre Alves, Universidade do Porto, FPCE
Janeiro, 2026

## Teresa Dias

Querida professora Luísa Álvares Pereira,

Que bom tê-la encontrado na minha vida! Sinto uma enorme admiração e respeito por si. Gostaria de lhe agradecer a dedicação, compreensão e paciência que sempre teve comigo. A sua orientação e apoio foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional e, por isso, estou profundamente grata.

Obrigada por me transmitir a paixão pelo ensino.

Teresa Dias

## Vera Lúcia Lopes Cristóvão

### VINHETA
### O terceiro andar

Em julho de 2013, estive no memorável evento do Grupo Pro-Textos (https://protextos.web.ua.pt/ ), na prestigiada Universidade de Aveiro. Havia sido gentilmente convidada pela Profa. Dra. Luísa Álvares Pereira, a fazer uma resenha oral dos livros que seriam lançados pelo grupo, sob a coordenação dela e de Inês Cardoso. Foi uma experiência espetacular poder fazer uma apresentação apreciativa de: *Atividades para o ensino da língua: produção escrita. Cadernos 3/Protextos* e "*Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*." Em uma das noites do notável evento, Luísa ofereceu um delicioso jantar em sua casa e conheci o terceiro andar. Que sonho! O andar todo para seu escritório com mesa de trabalho, diversas estantes com muitos livros e outros materiais de referência e objetos decorativos. Nunca pensei que anos depois, em 2022, eu passaria tanto tempo nesse inspirador terceiro andar. Nossa bem-sucedida parceria em uma pesquisa, em nível de pós-doutoramento para mim, sob a supervisão dela e de Inês, nos rendeu publicações, muita aprendizagem e uma amizade intensa. Gratidão imensa!

Vera Lúcia Lopes Cristóvão

**Referências:**

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.) (2013). *Atividades para o ensino da língua: produção escrita. Cadernos 3/Protextos.* Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro.

# PARTE I - O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO AO LONGO DA ESCOLARIDADE

# 1. A "SEQUÊNCIA DE ENSINO": UM DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA AO LONGO DA ESCOLARIDADE

**Inês Cardoso**[1]

**Luísa Álvares Pereira**[2]

## 1. Introdução

Em 1991, a primeira autora deste texto concluía o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e já escrevera, sem ninguém ensinar, várias composições escolares, mormente "histórias". Costumava ser bem-sucedida, o que contribuiria para se aventurar amiúde no reino da escrita em múltiplas ocasiões, quer por obrigação escolar quer por passatempo. Nesse mesmo ano, a segunda autora deste texto congratulava-se com a presença explícita da escrita, pela primeira

---

[1] mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt; ESE-IPSantarém - Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação; CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida; CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/4748/2025 (CIEQV), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025, e do projeto UID/00194/2025 (CIDTFF), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025.

[2] lpereira@ua.pt; Universidade de Aveiro; ProTextos.

vez, nos Programas de Português, com lugar equiparado ao de outros domínios, como o da leitura (Duarte et al., 2008; Ministério da Educação, 1991).

A lecionação nos ensinos básico e, sobretudo, secundário, ao longo dos anos 80 e 90, e o reconhecimento de que os alunos careciam de um ensino explícito da competência de produção verbal escrita orientaram o percurso formativo da segunda autora que, além dos modelos processuais de ensino da escrita (Hayes & Flower, 1980), encontrava, nessa época, no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997), um quadro teórico e epistemológico orientador da elaboração de dispositivos didáticos gerados numa linha textual e genológica (Dolz-Mestre et al., 1991, 1993).

Esta introdução é propositadamente marcada por uma entrada a partir do contacto das autoras com os contextos de (não) ensino da escrita, na perspetiva dos estudantes e na dos professores. É uma aproximação a que Machado Pais chama "trajetiva", ou seja, podendo dar azo a digressões e deambulações, tudo lugares "onde se delineiam reflexões e interpretações mais ou menos referenciadas empiricamente" (Correia, 2024, p. 15). Assumimos esta abordagem inicial pois que se liga, como veremos, aos novos desenvolvimentos didáticos que, em Portugal, no grupo "ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos" (https://protextos.web.ua.pt/), se delineariam a partir dos referenciais já invocados e que se robustecem empiricamente, como procuraremos dar conta.

Assim, percorreremos as principais afiliações teóricas que nos têm (in)formado para o ensino da escrita ao longo da escolaridade, para erigir, afinal, os pilares de um dispositivo didático que se enformou no cruzamento de abordagens pluridisciplinares, em linha de descendência direta do ISD e das "sequências didáticas" para a escrita e para a oralidade (Dolz & Schneuwly, 1996; Dolz et al., 2004; Dolz & Pasquier, 1996), pela primeira vez explicitadas em Portugal no ano 2000 (Pereira, 2000a, 2000b) – referimo-nos à "sequência de ensino" (Pereira & Cardoso, 2013b), um dos dispositivos orientados para o ensino-aprendizagem de géneros textuais/textos emergentes no âmbito do ISD.

A conceptualização e o maior robustecimento da "sequência de ensino" ficam a dever-se a trajetórias formativas de docentes no

grupo ProTextos, em profunda articulação do ensino com a investigação e a formação contínua (e, depois, inicial). A apropriação do *modus operandi* da "sequência didática" (Dolz-Mestre et al., 1991; Dolz et al., 2001, 2004) e a adaptação aos contextos da prática e às necessidades dos sujeitos – professores e alunos – foram, pois, determinantes para a configuração da "sequência de ensino". Explanaremos, por conseguinte, as dimensões que a corporizam, faremos um balanço de algumas experiências de ensino-aprendizagem que permitiram testar e consolidar o dispositivo e traremos alguns exemplos. Finalmente, não escamoteamos a avaliação do dispositivo e os novos desenvolvimentos que preconizamos.

## 2. Pilares da "sequência de ensino"

### 2.1. Os modelos processuais integrados no ensino-aprendizagem da escrita

A consciência da complexidade da escrita, pela sua experimentação para diferentes fins, pode ser geradora de modos de ação didática mais orientados para a gestão processual de um ato de produção verbal que comporta ações de planificação, de textualização e de revisão, não de modo linear, mas recursivo. De facto, Luísa Álvares Pereira já (se) interrogava, em 2001: "Como poderá ser capaz de explicitar para os alunos o processo de escrita, se o próprio professor não vai tomando, também ele, contacto com todo o tipo de problemas que a escrita coloca?" (Pereira, 2001, p. 48).

Assim, o paradigma de (não) ensino da escrita apostado na prática de redações – a que aludimos antes – não serve, pelo que a reflexão que se começou a fazer sobre a complexidade da escrita – em Portugal, sobretudo na década de 90 (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Pereira, 1996, 1999) – desencadeia o reconhecimento da importância do seu ensino contínuo, explícito e sistemático, com lugar e tempo para os (sub)processos escriturais (Carvalho et al., 2018).

De uma visão aplicacionista da Didática da Língua a uma orientação como "disciplina de interação" (Cardoso, 2009), também a Didática da Escrita (DE) toma forma, acompanhando uma tendência

para centrar a investigação e a prática didáticas no "Sujeito", cuja escrita não surge de uma síntese de saberes e aplicação de normas relativas a subsistemas da língua, mas de um processo contínuo de ensino e de aprendizagem que faça jus às exigências de escrita em todas as disciplinas escolares, assim como na vida profissional e cívica. Este entendimento, que agora nos parece consensual, não anulou, no entanto, a verificação, não rara, de que o Sujeito sai da escola com uma preparação escritural insuficiente; por outro lado, enfatiza a necessidade de perceber como é que se aprende a escrever – daí a atenção sobre o Sujeito que aprende *in continuum* (o aprendente) e sobre como se pode favorecer e apoiar a aprendizagem da escrita.

O objetivo prioritário da DE será, assim, favorecer a apropriação (Charlot, 1997, 2000) autónoma dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, conducente a uma ação autorregulada, intencional e pessoal por escrito, em situações diversificadas. Ora, situações na formação inicial e contínua que façam os sujeitos verbalizarem sobre o processo de escrita de diferentes géneros textuais têm desencadeado a tal atitude indagativa do sujeito sobre o modo como gera e gere os seus textos (Cardoso & Matias, 2024), o que, por isomorfismo pedagógico (Niza, 2009) ou formativo (Pereira & Cardoso, 2010), é suscetível de os tornar melhores mediadores, facilitadores do processo escritural e de mecanismos de colaboração, negociação e sistematização adjuvantes desse processo (Pereira, 2008), durante o qual também "se ensina a matéria". Compreender, efetivamente, que há tempo para a escrita porque a escrita convoca saberes gramaticais, a leitura de textos, a discussão de ideias, por exemplo, e, portanto, permite o tempo dos vários domínios da língua e de "dar a matéria" ainda nos parece, contudo, um trabalho em curso na organização da aula de língua.

Esta vertente oficinal de uma aula de língua em que se aprende a refletir sobre a língua, não só a partir de frases isoladas, mas a partir dos textos a ler e a escrever, é compatível com a sobrecarga cognitiva da produção escrita e com as suas especificidades mais académicas e formais, carentes de ensino e de mediação especialista da língua (escrita). Se temos indícios de que as práticas ainda não espelham massivamente esta abordagem, pelo menos o reconhecimento teórico da complexidade da produção escrita e algumas ações-chave – planificar,

pôr em texto e rever – são devedores dos modelos processuais para o ensino da escrita, que vieram trazer a lume a necessidade de apoiar e avaliar o processo de (re)escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Cassany, 2000; Hayes & Flower, 1980; Pereira & Barbeiro, 2010; Santana, 2007) nas suas diferentes fases e consoante as dificuldades que se levantem (estruturação de texto, problemas linguísticos, etc.). Em suma, a consciência de que a monitorização da gestão processual da construção do texto é fundamental para ultrapassar dificuldades já parece consensual; o modo como tal se processa é que pode, ainda, ser insuficiente ou gerar problemas de outra ordem, como falaremos em 2.6.

Desenvolvemos, numa turma de 6.º ano (21 alunos; duas aulas de 90 minutos e uma de 45) e noutra do 5.º (24 alunos, divididos em dois turnos, de 12 cada; 4 tempos de 45 minutos), a "sequência de ensino" que denominámos "A origem do meu nome". Também o fizemos *a posteriori* com alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) (Pappámikail et al., 2022, p. 87) e em turmas de 7.º ano, Português Língua Materna, no entanto, os dados que trazemos são da experiência inaugural no 2.º CEB. Era, então, uma turma cujos alunos resistiam à escrita e, não de espantar, apresentavam dificuldades a escrever, a vários níveis. Contudo, sabemos como a escrita poderá potenciar o desenvolvimento integral da pessoa/do aluno, tendo a escrita de géneros narrativos um papel importante na construção identitária (Bucheton, 1998; Le Breton, 2024). Por isso, pretendemos aliar uma vertente de escrita identitária ao processo de escrita e, a partir de um artigo de Joaquim Dolz - "Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte" ("Géneros narrativos e construção da identidade. Apresentar-se num texto", tradução nossa) (2000) - pedimos uma produção textual individual sobre o nome próprio – "Porque é que o tenho, qual a sua origem?", explicámos. Os alunos sabiam que este texto serviria para algo mais, que seria surpresa, e que não teriam imediatamente uma nota, mas que os ajudaríamos a partir do melhor que fizessem.

Para nós, estas foram, então, as produções iniciais. Apresentamos três exemplos do 6.º ano: a de um aluno com muitas dificuldades, entre a nota trimestral negativa (nível 2) e o nível 3; uma aluna na média da turma (nível 3) e um aluno bom (nível 4)[3]:

---

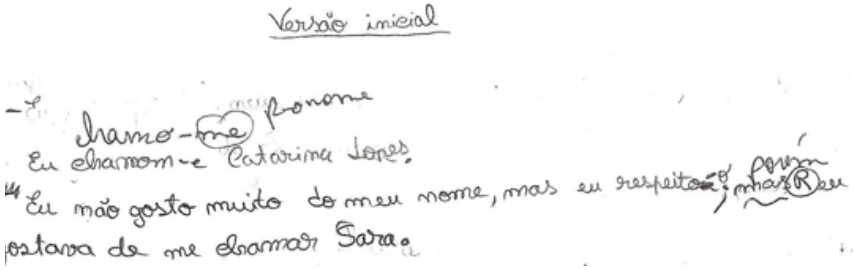
[3] Escala de 1 a 5 valores, sendo 1 e 2 negativos.

i) Aluno com dificuldades

Versão inicial

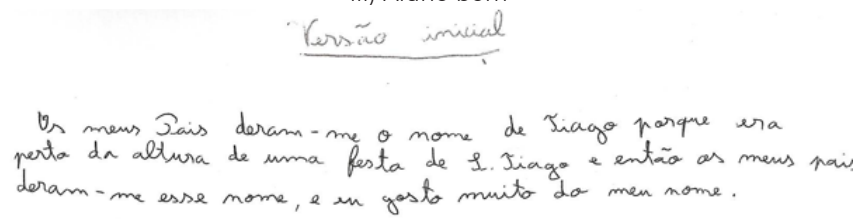
Eu gosto do meu nome porque soa bem e os meus pais gostam dele.

ii) Aluna na média da turma


Versão inicial

Chamo-me pronome
Eu chamom-e Catarina Jones.
Eu não gosto muito do meu nome, mas eu respeito, porque
estava de me chamar Sara.

iii) Aluno bom


Versão inicial

Os meus Pais deram-me o nome de Tiago porque era perto da altura de uma festa de S. Tiago e então os meus pais deram-me esse nome, e eu gosto muito do meu nome.

Como se vê por estes exemplos, os alunos escreveram textos de extensão muito curta[4]. Nestas versões iniciais, fizemos correções de superfície – ortografia, pontuação, sintaxe; contribuímos para a diversificação de vocabulário, se houvesse repetições desnecessárias, intervindo também no aperfeiçoamento de estratégias coesivas. Ao devolver os textos aos seus autores, foi possível, também em virtude da reduzida extensão, reler-lhes o que haviam produzido, explicando as nossas intervenções. As crianças sabiam, contudo, que este seria um "projeto maior" e que podiam esperar mais após a nossa leitura e *feedback* corretivo (Cardoso, 2016; Lee, 2007).

[4] O bom aluno ocupou o resto da folha A4 com um desenho – cf. Anexo D.

Os passos seguintes, explicitá-los-emos nos próximos pontos, mas vincaríamos já algo que ficou claro para os alunos nesta fase: a avaliação seria com base no processo, na progressão evidenciada. Perceberam, pois, que teriam uma nova oportunidade para a "mesma escrita" e que "todos ajudariam". E que a responsabilidade da avaliação não ficaria somente entregue à professora, mas que a turma também interviria.

### 2.2. Os textos dos alunos: o que aprendemos e ensinamos com eles?

Nas sequências de ensino, um dos principais materiais didáticos são os textos dos próprios alunos. Desde logo, servem ao professor de diagnóstico – dificuldades e saberes já construídos – para, a partir daí, programar as aulas.

Não obstante a pouca escrita exemplificada acima, uma análise "positiva" dos textos de todos permitiu-nos perceber a diversidade de categorias de informação sobre o nome próprio a que os alunos tinham recorrido e isso pareceu-nos ser a primeira base de trabalho para a aula seguinte: uma partilha oral dos textos e uma verdadeira atividade de compreensão oral, apoiada pela escrita, isto é, na sequência da leitura em voz alta de cada aluno, em grande grupo respondeu-se à questão "Como é que ele/a fez o seu texto?" – e elaborámos uma lista coletivamente no quadro (que a Tabela 1 reproduz), tendo todos de tomar notas nos seus cadernos.

Tabela 1. Como é que ele/a fez o seu texto?

| **Como é que ele/a fez o seu texto?** |
|---|
| • Opinião sobre o nome – razões; |
| • Origem do nome; |
| • Pessoa célebre com o mesmo nome; |
| • Razões dos pais para a escolha do nome; |
| • Outro nome que o próprio gostava de ter; |
| • Significado do nome para si próprio; |
| • Referência ao n.º de pessoas com nome igual; |
| • Outras opções de nome em que os pais tinham pensado. |

Procurámos manter a consistência de recorrer sempre a nominalizações e se, após as primeiras leituras, os alunos eram muito perifrásticos e redundantes, à medida que se avançava e as categorias de informação se repetiam, já as identificavam ou já sabiam verbalizar de modo mais esquemático também. Os alunos estavam cognitivamente ativos, curiosos para saber as opções escriturais uns dos outros e admirados com a proliferação de tópicos abordada na turma. Afinal, "os nossos textos não estavam assim tão maus, professora", "os nossos textos dizem coisas interessantes", ouvimos.

Fica evidente, portanto, que estes primeiros textos são ferramentas didáticas, para construir conhecimento. Adicionalmente, como facilmente se perceberá, a análise coletiva das versões iniciais promoveu um ambiente de aprendizagem rico na turma para além de ter contribuído para olear um mecanismo que se encontrava, em muitos alunos, demasiado "enferrujado" – o da sua relação pessoal com a escrita (Barré-De Miniac, 2000), como explicaremos adiante, ou, se quisermos, o do seu autoconceito como escritor (escrevente, pessoa habilitada a escrever).

Noutras sequências de ensino, os textos dos alunos foram material para análise, pelas turmas, a vários níveis, e múltiplas atividades de colaboração, interação, correção, escritas intermédias (entre a versão inicial e a final), escritas parcelares (por exemplo, só a redação de um parágrafo, como a "situação inicial de uma fábula"). A análise dos erros por categorias (ortografia, pontuação, sintaxe, coesão…) também tem tido lugar, dependendo do objeto (e objetivo) do ensino, claramente articulado com a necessidade de aprendizagem. Temos, pois, procurado que o caminho trilhado nas sequências em torno de um (género de) texto promova reflexão metalinguística, à escala do público-alvo, naturalmente, numa articulação mais que desejável entre a gramática e a escrita, a gramática da palavra e da frase e a gramática dos textos.

«Para escrever, primeiro pensa-se tudo; depois é deixar "correr a pena"»: já não será esta representação-obstáculo predominante entre os aprendizes de escrita, como o foi há anos (Cardoso, 2009). Certamente que quem vive o processo de escrita percebe esta atividade na sua complexidade e potencialidade na construção do pensamento e dos saberes.

### 2.3. Os contextos comunicativos como finalidades para escrever

A conceção de que escrever é para alguém, para cumprir alguma finalidade comunicativa, encontra-se respaldada pelo ISD que nos serve de enquadramento. Toda a produção escrita cujo ensino se apoia em sequências didáticas se ancora numa situação de comunicação (Dolz et al., 2004). O texto em estaleiro está, assim, adstrito a um modelo que é determinado género textual, com existência reconhecida pelos sujeitos falantes, ouvintes, leitores, produtores de textos escritos. O entendimento de género textual é, assim, marcado histórica e socialmente, pelo que as práticas sociais servem de referência quer para o professor quer para o aluno (Marcuschi, 2005), sujeitos que precisam de ativar os seus referenciais textuais para intervirem, pela escrita, num dado contexto.

Ao abrigo deste entendimento social da escrita, encontram legitimidade as ações que criam situações e motivos autênticos para escrever, que socializam os escritos na comunidade escolar e além. Não menos importante, para uma escrita com presença social, é todo o conhecimento (meta)textual sobre os géneros de textos, permitindo que uma inscrição do sujeito por escrito se dê por meio da adoção de um género, mas também da sua adaptação, tanto quanto seja legível e aceitável em determinada esfera de atividade.

Parece-nos já ter penetrado o terreno da práxis a assunção desta vertente social da escrita: se se escreve de modos diferentes na escola e fora da escola, na sociedade, em diferentes contextos pessoais e profissionais, não se aprende a escrever de uma vez para sempre, mas treinamos géneros específicos, habituamo-nos a alguns, tornamo-nos mais expeditos nuns e menos noutros. Ou seja, a diversidade de géneros textuais acarreta responsabilidades pedagógicas não negligenciáveis e comportamentos escriturais diferenciadores.

No caso da sequência sobre a origem do nome, o público era a própria turma e não surgiu, especificamente, nenhuma proposta de divulgação para o exterior. Noutros momentos curriculares de trabalho interdisciplinar e de apoio ao estudo, alimentavam-se (ou, ainda, alimentar-se-iam) vários projetos que incluíam a leitura e a escrita, inclusivamente a produção de quadras populares para decoração de manjericos a vender na feira anual da escola

(Cardoso & Pereira, 2013). Por outro lado, assumimos esta atividade de escrita como mais pessoal, não se afiliando a um género textual reconhecido, mas podendo comportar uma liberdade que seria propulsora da mobilização escritural dos alunos e que, pelos modos como "fizeram os seus textos", se infere que se tratava de textos híbridos, com uma dimensão narrativa – a mais familiar – e argumentativa. O contexto de escrita é sempre determinante das opções autorais e da aferição da qualidade dos textos: este seria o valor a reter. Veremos, ainda, que este foi um caminho coconstruído com os alunos.

### 2.4. Leitura a duas dimensões ou mais um modo de interação leitura-escrita

Ler como condição *sine qua non* para uma boa escrita tornou-se tanto uma verdade abundantemente propagada como uma "desculpa pedagógica" para os alunos que não escrevem bem – "Se eles não leem, como posso ensiná-los a escrever?", disseram (dirão ainda?) muitos professores (Pereira, 2000a) ou "leio, logo escrevo", disseram alunos (Cardoso, 2009, p. 287). No entanto, num paradigma redacional, era frequente ler-se um texto, comummente literário, e, de seguida, solicitar-se para casa a redação de um texto de opinião sobre algum tema emergente do texto lido (Cardoso, 2009); este último, porém, não era um exemplo de texto de opinião nem teria informações suficientes sobre o tema.

Podemos, pois, perguntar: leio o quê para logo escrever? Em primeiro lugar, deveríamos ler sobre o tema/assunto a desenvolver, ler para aprender, ler para informação e estudo. Ora esta modalidade de leitura requer o uso de processos metacognitivos de monitorização da compreensão e a utilização de métodos de estudo ensináveis, como sublinhar, esquematizar, tirar notas, organizar por tópicos (Giasson, 1993), aprendizagem de vocabulário específico, para só mencionar algumas exigências.

Em segundo lugar, lemos para aprender sobre o funcionamento do (género de) texto que vamos adotar. Numa aula de formação inicial de futuros professores do 1.º CEB, indagámos: se queremos

que as crianças escrevam uma história, o que é essencial fazermos? E a resposta fez-se ouvir, quase atrevida, por uma aluna muito participativa: "Ler uma história!". A sensação de resposta fácil e óbvia motivou o riso de toda a turma, supondo-se que buscávamos uma réplica mais elaborada. Mas era justamente esta a conclusão a que gostaríamos que todos chegassem: para escrever determinado género textual, preciso de me familiarizar com textos que sejam bons exemplares desse género, bons modelos ou, como lhes chamamos nas sequências de ensino, "textos mentores" (Pereira & Cardoso, 2013b, 2013a).

No primeiro caso, ler para aprender sobre algum tema, dizemos que lemos "com olhos de ler", a que acrescentamos "de lápis na mão"; no segundo, lemos "com olhos de escrever", continuando o lápis a ser útil (Pereira & Cardoso, 2013a). "Lemos, logo, escrevemos" não será, portanto, uma conclusão imediata, mas o culminar de um processo de leituras e escritas. Com efeito, não tenhamos a ingenuidade de crer que a simples reprodução do modelo do género assegura uma "boa escrita". Em boa verdade, quer um patamar de mais reprodução quer outro de maior criação comportam a adesão de um sujeito escrevente.

Dada a ausência real de textos que servissem de exemplo ao exercício textual sobre o nome próprio, fabricámos um adequado à faixa etária dos alunos para, desse modo, providenciarmos um "texto mentor" (anexo A). O texto foi recebido com surpresa e agrado quando identificaram que "a professora também escreveu!". Estavam, assim, criadas as condições para uma reflexão coletiva, orientada pela professora, conducente à desconstrução do texto mentor – "Como é que a professora fez o seu texto?". Parágrafo a parágrafo, procedendo a anotações, os alunos foram-se apercebendo e registando possibilidades de escrita quer em termos de assuntos a convocar quer de recursos linguísticos a mobilizar.

Na realidade, fez-se uma análise micro e macroestrutural do funcionamento textual, percebendo-se em que se traduzia a típica organização "tripartida" de "introdução, desenvolvimento e conclusão" neste caso concreto, isto é, como foi introduzido o texto, desenvolvido e concluído: o que foi feito em cada parte. Os alunos

notaram, por exemplo, que a conclusão retomava os tópicos desenvolvidos anteriormente, nomeando as categorias de informação organizadoras dos parágrafos. Notaram, igualmente, que a professora mobilizara tópicos que tinham ocorrido também na turma, o que os fez sentirem-se validados e gerou identificação. Estavam, pois, a construir uma linguagem sobre este texto, "género textual" de existência exclusiva na sua turma. E estariam a "olear" a sua "relação com a escrita" (Barré-De Miniac, 2000; Cardoso, 2009), aceitando como mais natural a intervenção da professora, com quem se gerou uma plataforma de maior identificação, com quem podiam aprender, porque tinha mais experiência. O ambiente era seguro e havia tempo; ninguém tivera uma "má nota": estavam a aprender a escrever, afinal! E iriam melhorar os seus textos!

### 2.5. Um caderno de encargos para ensinar-aprender

Às sequências didáticas – conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um género textual, oral ou escrito, com vista ao seu reconhecimento e domínio (Dolz et al., 2004, p. 96) – costuma associar-se o dispositivo "Modelo didático de género" (De Pietro et al., 1996). Este consiste numa descrição operacional em que se sistematizam as dimensões ensináveis de determinado género textual, tendo em conta a compreensão do seu funcionamento social. O nosso contacto com sequências didáticas mostrou-nos que esta descrição era amiúde feita por especialistas em Linguística Textual e contribuía, de facto, para o conhecimento sobre o género textual.

Na nossa realidade – formação inicial e contínua de professores – não era garantido que houvesse estudos descritivos dos géneros preconizados pelo currículo[5], nem os próprios documentos programáticos têm sistematizado, sem ambiguidades, as características dos géneros. De facto, um estudo (Barbeiro et al., 2019) mostrou que, não obstante uma presença relevante do conceito de género textual

[5] Reportamo-nos às primeiras oficinas de formação em que foram elaboradas e testadas sequências de ensino, em 2011 (Pereira & Cardoso, 2013b).

nas *Aprendizagens Essenciais*[6] (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018) de Português, não há uma organização sistematizada dos géneros; existem ambiguidades, sobreposições e variações nas designações, sem explicitação de equivalências ou especificidades. No entanto, apesar da falta de sistematização, as AE dão conta da pluralidade de textos que o aluno é chamado a aprender.

Ainda assim, segundo o *Parecer da Associação de Professores de Português sobre a revisão das Aprendizagens Essenciais*[7] (2024), 61,6% dos professores concordam (ou concordam totalmente) que os géneros textuais nas AE são apresentados de forma coerente e explícita, enquanto 23,7% dos professores discordam (ou discordam totalmente). A visão de especialistas e de professores sobre os géneros nas AE não é, portanto, totalmente coincidente, como fica evidente neste exemplo.

Desde logo pareceu-nos, pois, que era preciso percorrer com os professores trajetos que lhes demonstrassem que podiam, eles próprios, coligir – e fabricar – textos mentores e analisá-los, eventualmente cotejando-os com outros textos, para salientar as suas características, sobretudo aquelas que inequivocamente nos fazem identificar tal texto como "fábula" ou "texto de opinião", por exemplo.

Era preciso, porém, que essa listagem de características do género fosse alvo de operações de transposição didática substanciais, sob pena de se continuar a ministrar um ensino puramente expositivo de conhecimentos declarativos, como se a enunciação da definição do género e das suas características fosse suficiente para que os alunos se apropriassem, efetivamente, dessas especificidades textuais. Por essa razão, pareceu-nos próxima dos professores a proposta de elaboração de um "caderno de encargos" (Pereira & Cardoso, 2013b), no qual vão constar as regularidades do género textual, mediante análise de textos mentores feita pelo professor, análise esta eventualmente informada por apoio bibliográfico (a começar pelo manual escolar). Todavia, sabe-se que um mesmo género pode percorrer vários níveis de escolaridade e, portanto, almeja-se um ensino da produção

---

[6] Em https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0: um documento para cada ano da escolaridade obrigatória, no total de doze.

[7] Publicado em https://app.pt/parecer-da-app-sobre-a-revisao-das-aprendizagens--essenciais/ (acedido em 28-09-2025).

textual que propicie a progressão, ou seja, é possível escrever um texto de opinião em todos os ciclos do ensino básico e anos do ensino secundário, mas, com toda a certeza, as características desses textos serão diferentes e o grau de exigência também. Veja-se, por exemplo, estas etapas possíveis na redação de um texto de opinião[8] (Ferreira et al., 2019b, p. 234):

A. Dar opinião (ponto de vista)
B. Fundamentar (razões/argumentos)
C. Apresentar factos – exemplos, testemunhos pessoais, argumentos de autoridade
D. Antecipar a posição dos destinatários (contra-argumentação)
E. Negociar posição consensual (concessões)

Ora, não advogamos uma "lista completa de características do género", mas, sim, a adequação ao ano de escolaridade e, portanto, à faixa etária dos aprendentes, evidentemente a partir do que é preconizado nos documentos reguladores em vigor. É deste cruzamento, portanto, entre as características do género textual (ajustadas) e as orientações programáticas – bem como a adequação às necessidades manifestadas pelos alunos (recorde-se a proficuidade das versões iniciais, sobretudo quando ainda se conhece pouco os escreventes) –, que se desenha a programação didática, principiando com a seleção de conteúdos a ensinar.

Vemos, consequentemente, que o "caderno de encargos" não corresponde a uma análise linguístico-discursiva de especialista, mas promove o papel do professor como leitor especialista de textos mentores e, eventualmente, produtor. Acresce que este caderno de encargos só fica completo com a seleção de conteúdos ensináveis. Muitos professores perguntaram-nos sobre o "aspeto concreto" do "caderno de encargos" (produto) até, em formação (inicial ou contínua), vivenciarem o processo da sua elaboração, coadjuvada por nós, mas passível de ser autónoma: desde a seleção, adaptação ou elaboração de um ou mais textos mentores, à sua análise, levantamento de

[8] Explicitadas em Ferreira et al., 2019b, p. 234.

propriedades definitórias do género até à consulta dos documentos programáticos e à eleição dos aspetos a ensinar. Ora tudo isto pode ser feito com maior ou menor sistematização – na prática diária de um professor, podem ser anotações manuscritas –, conquanto sirva os propósitos fundamentais, que são i) conduzir ao aprofundamento do conhecimento do professor acerca do género textual/texto que vai ensinar e ii) orientar a ação didática.

Temos constatado que, por vezes, os professores usam, com os alunos, a designação de "caderno de encargos", entendendo estes a metáfora da coerência entre o que é ensinado e o que é aprendido. Muitas vezes, o caderno de encargos vai desembocar em instrumentos de auto e/ou heterorrevisão, listas/grelhas de verificação, perguntas de orientação que auxiliam os discentes nas suas produções intermédias, parcelares e nas produções finais (aquelas que é legítimo classificar qualitativa e/ou quantitativamente).

Na "sequência de ensino" sobre a história do nome, pareceu-nos que a liberdade inicial devia ser mantida, para os sujeitos se construírem autores dos seus textos, sem, no entanto, essa liberdade equivaler a ausência de critérios de avaliação. Os critérios de avaliação seriam i) o investimento em apurar informações de que os alunos necessitassem e ii) o cumprimento dos "aspetos que decidi acrescentar ao meu texto para o melhorar". Para i), alguns alunos tiveram de entrevistar os seus pais/familiares; outros consultaram fontes indicadas pela professora sobre a origem linguística dos seus nomes. No que diz respeito a ii), e após a análise coletiva das versões iniciais e do texto mentor, os alunos tiveram um momento individual de registo, em lista, dos aspetos que decidiam acrescentar ao seu texto – nos anexos B e C tal é visível. Este momento de planificação antecedeu a produção final.

As produções finais (anexos B, C e E) exibem também correção microestrutural por parte da professora, mas essa correção é, acima de tudo, formativa e, para o efeito, não relevou para nenhum tipo de avaliação sumativa. Trata-se de uma correção contínua que pode ser feita quando oportuno, contribuindo para formar nos alunos, desde cedo, um entendimento das diferentes camadas do folhado textual (Bronckart, 1999) e, evidentemente, dos seus progressos.

## 2.6. A relação pessoal com a escrita: motor de (des)envolvimento

Não foi por acaso a nossa opção por exemplificarmos o procedimento "sequência de ensino" com um texto dificilmente enquadrável num género socialmente reconhecido e, além disso, cujos critérios de avaliação estão tão dependentes do investimento e da decisão dos autores – os alunos aprendizes da escrita. Não obstante a escrita ser das tarefas cognitivas mais difíceis que o ser humano pode empreender (Alves, 2008), omnipresente na escola, e uma prática social requerente do domínio, pelos sujeitos, de múltiplos géneros textuais, que vemos como formas de ação social, a escrita é, antes de mais, uma decisão do próprio sujeito, que pode ter também o hábito de escrever por si, para si, como expressão pessoal. A escrita depende, pois, largamente de fatores motivacionais e afetivos que os próprios modelos processuais ainda vieram a considerar bem como outros investigadores (Camps, 2003; Hayes, 1996).

Assim, se os pilares anteriores enfatizam a dimensão processual e a dimensão social da escrita, a todos perpassa a dimensão pessoal, desde logo pela opção de texto em estaleiro/oficina que elegemos para ilustrar a práxis. Consideramos, por conseguinte, que um programa de escrita completo precisa de ir revezando o foco nestas dimensões a fim de gerar condições de promoção do desenvolvimento da competência de escrita dos sujeitos.

De facto, a experiência que temos tido na formação de professores evidenciou que o fascínio pela necessidade de "trabalhar o processo de escrita" não poucas vezes redunda numa monitorização de vários aspetos micro e macroestruturais em simultâneo, resultando no decréscimo de motivação e na sobrecarga cognitiva quer de alunos quer de professores, sem tempo estes para uma minuciosa revisão, a todos os níveis, de todos os produtos textuais, de todos os alunos (Martins et al., 2009). Uma revisão sucessiva do mesmo texto pode gerar, de facto, abandono e adulteração do texto original; repetição e ocorrência de erros resultantes do desvio do texto original; risco de desrespeito pelo limite de palavras, para além de um cansaço que enevoa o sentido da escrita e entorpece a implicação pessoal.

Ora esta aposta exaustiva e exaurível no "processo" – ou antes, no produto, gerando sucessivos produtos inteiros – tem-nos revelado

a importância da seleção dos aspetos a aprofundar numa produção textual, sem pretensão de esgotar todos os saberes e saber-fazer em jogo na escrita de determinado exemplar de um género, concebendo exercícios para os alunos construírem conhecimento mobilizável para outras situações (Cerqueira & Martins, 2013; Simões et al., 2010) – isso, sim, fortemente motivador. Para esta seleção, concorre, sem dúvida, o conhecimento do professor acerca do (género de) texto e as decisões didáticas que toma aquando da formulação do caderno de encargos.

Além disso, tem sido mais eficaz para os sujeitos – docentes e discentes – a observação e focagem da revisão por níveis de análise, por exemplo, no caso do texto de reflexão no 12.º ano: a comparação da planificação com o texto inicial; o discurso de citação; a progressão/articulação dos argumentos/contra-argumentos (Cerqueira & Martins, 2013). Os instrumentos de auto e heterorregulação têm um papel fundamental na autonomização dos sujeitos escreventes e o professor precisa de cultivar, também no ensino da escrita, uma "visão de águia" para ter a perceção de que, a cada género, trabalhará aspetos que lhe são específicos, doseando a incidência em aspetos transversais aos géneros que estarão recorrentemente a ser necessários (ortografia, pontuação, sintaxe, coesão, coerência), mas sabendo, embora, que cada investimento escritural é um contributo para o "saber escrever". É evidente que temos consciência de que mesmo estes aspetos microestruturais, como a pontuação e a coesão, podem ser profundamente orientados pelo género textual que seja o eixo estruturador do trabalho didático, o que legitima a criação de módulos específicos para aprofundamento e superação de dificuldades nestes aspetos transversais.

O que estamos, ainda assim, a advogar é que o professor será peça-chave em fazer ver aos alunos como os saberes se encaixam, se convocam mutuamente, não se exigindo "trabalhar tudo em todos os textos", mas requerendo-se a transferência de saberes de umas atividades para outras, alimentando uma intencionalidade didática que não se compadece com repetições sem sentido nem listas de características de textos desligadas de uma efetiva imersão analítica nos textos.

As experiências de ensino, formação e investigação que temos convocado e nas quais alicerçamos a construção dos saberes didáticos aqui explanados têm sido nucleares para a compreensão de que o

investimento na dimensão processual (mediação da escrita de textos) e na dimensão social da escrita (géneros textuais com uma finalidade) que temos defendido nem sempre são, porém, suficientes para gerar, manter ou garantir, nos alunos (e nos professores), a tão proclamada "motivação" para a escrita. Porquê, pois? Pietro Boscolo (2009) põe a hipótese de que, em etapa equivalente ao nosso 1.º CEB, a escrita é muito usada como meio de expressar sentimentos e experiências pessoais; já nos ciclos seguintes parece haver uma maior exigência associada a tarefas de escrita – modelos textuais, elaboração/prova de conhecimento, avaliação, insegurança, desistência. Poderemos assim explicar parcialmente o decréscimo de motivação.

Um estudo que levámos a cabo a uma amostra representativa, a nível nacional, dos alunos do ensino básico, mostrou-nos as dimensões em destaque nas respostas dos alunos a esta questão aberta: «Na minha opinião, preciso de três "coisas" para escrever um bom texto:» (Cardoso et al., 2019). Constatámos que, quanto mais velhos são os alunos, mais enfatizam aspetos ("coisas") ligados ao Sujeito (como a motivação intrínseca e extrínseca; condição emocional e física; capacidades e competências); quanto mais novos, ou seja, menos anos de escolaridade, mais salientam dimensões ligadas ao Texto (dimensão interna – compositiva, ortográfica, gráfica, etc.; e externa – contexto, recursos, disponibilidade):

> Talvez os alunos estejam, afinal, a recordar-nos de que, sem adesão identitária, não há construção (significativa) de saber. Talvez estejam também a motivar-nos (também precisamos) a preparar dispositivos didáticos que lhes permitam aventuras mais bem-sucedidas com a escrita, no seio das quais ficarão a dominar as "regras dos jogos de produção textual" (Cardoso et al., 2019, p. 50).

Ora este último pilar da "sequência de ensino" que pretendemos, justamente, fazer sobressair é o da "relação pessoal com a escrita", como a temos conceptualizado amiúde (Cardoso, 2009; Cardoso et al., 2019; Cardoso & Pereira, 2015a), a partir da noção heurística como no-la apresentou Christine Barré-De Miniac (2000, 2015), que comporta os seguintes eixos: investimento feito na escrita; opiniões e atitudes relacionadas com a escrita; conceções sobre a escrita e a sua aprendizagem; modos de verbalização sobre a escrita.

Se, portanto, a escrita está imbricada na formação identitária – como, de resto, também o estudo que empreendemos patenteou (Cardoso et al., 2019) -, a didática prática da escrita não pode perder de vista a ligação deste modo de produção verbal à identidade, à história do sujeito. Isto legitima a designada "escrita do eu", que pode ter variadíssimos valores, como bem reporta David Le Breton – de que exemplificamos o potencial de escrever como "manière de résister au sentiment de ne pas avoir de place" (2024, p. 2). E esta escrita do eu pode ser em contexto escolar – obrigatória – ou extraescolar – por livre iniciativa, como temos problematizado (Cardoso & Pereira, 2015b). Atividades de escrita livre, poética, criativa, literária, expressiva, cadernos de escrita (Aleixo, 2010) ou *kits* metafóricos (Cardoso & Matias, 2024) são dispositivos didáticos indubitavelmente associados a esta vertente identitária do ato de escrever e se inscrever (sem escamotear o seu contributo para uma vertente epistémica).

No caso da "sequência de ensino" acerca da história do nome, ficará mais evidente agora a nossa opção textual. Noutras sequências, todavia, com maior ênfase nos textos (processos) ou nos contextos (sociais), é sempre possível aferir resultados quanto à adesão, investimento dos alunos na escrita, evolução das suas opiniões, atitudes e conceções sobre a escrita e o modo como verbalizam sobre o escrever por meio de questionários ou questões de (auto)regulação da aprendizagem, entre outras formas de recolha de dados para monitorização da relação com a escrita. Parece-nos, pois, que a "sequência de ensino" apresenta uma estruturação flexível o suficiente para acomodar a conciliação de lógicas de trabalho sobre vários géneros sociais e escolares com géneros – ou textos[9] – mais livres e pessoais, promovendo a construção epistémica pela adesão identitária, como foi nosso objetivo em "a história do meu nome", mantendo a atenção no desenvolvimento de uma relação favorável com a escrita.

---

[9] Os textos mais livres seguem planos de textos ocasionais (Adam, 2002, p. 434; 2008, p. 256, citado por Leal & Gonçalves, 2020) – estes, mais ocasionais, são "mais flexíveis, apresentam uma configuração mais fortuita, por serem mais permeáveis às condições contextuais e textuais de produção e recepção textual" (Leal & Gonçalves, 2020, p. 42). O texto mentor e os textos que os alunos criaram acerca das histórias dos seus nomes exemplificam exatamente este fenómeno.

## 3. A "sequência de ensino": para um modelo didático global da escrita ou do sujeito-escritor

A "sequência de ensino" é, como temos vindo a demonstrar, um conjunto de tarefas escolares para o ensino sistemático do funcionamento de um texto e/ou vários textos[10] com características similares, privilegiando um trabalho sobre o processo de produção quer do(s) texto(s) lido(s) quer do texto a produzir, numa perspetiva de articulação da leitura com a escrita e acentuando a relevância da aprendizagem colaborativa em que o professor tem o papel essencial de evidenciar e levar a concetualizar algumas das construções linguísticas e discursivas do texto[11] ou género textual em foco. É um dispositivo inspirado na sequência didática e noutras correntes de ensino da escrita por géneros que põem a tónica na escrita como atividade social, bem como na integração da dimensão processual e da relação pessoal com a escrita.

A capacidade que visa desenvolver é a leitura de textos e escrita/produção de textos, elegendo, para tal, como objetos de estudo, o texto de autor, o texto de aluno, o género de texto, e valendo-se da comparação de textos. A sua estrutura é flexível, mas orientada por:

1) Pré-intervenção – estudo pelo professor do texto/género em foco;
2) Abertura – definição da situação de produção inicial;
3) Desenvolvimento – atividades de compreensão e produção ao nível do texto e frase (planificação, textualização e revisão);
4) Fechamento – (re)escrita parcelar e colaborativa; (re)escrita individual.

No esquema abaixo, representativo da organização típica de uma "sequência de ensino" (Pereira & Cardoso, 2013b, p. 52), observamos o lugar propedêutico do(s) "texto(s) mentor(es)", exemplar(es) do texto/

---

[10] Nem sempre exemplares de géneros textuais estabilizados/reconhecidos, como o texto mentor que construímos.

[11] Textos orgânicos, que funcionam como unidades comunicativas globais; no caso em apreço, a análise do texto mentor provou que, por vezes, a orientação da sequência é a partir de um texto e não depende tanto de um "género de texto".

género que se vai trabalhar na "sequência de ensino". A sua leitura e desconstrução pelo professor, na pré-intervenção, constitui trabalho preparatório da desconstrução a ocorrer em aula.

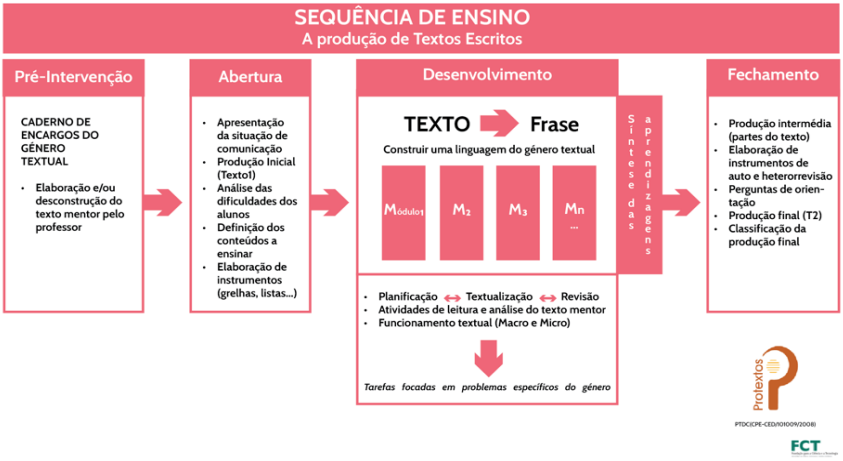



Figura 1. "sequência de ensino"[12]

É, depois, na fase de abertura que são produzidas as primeiras produções, reveladoras das dificuldades dos alunos e alicerce para a definição de conteúdos a ensinar. O desenvolvimento comporta os módulos que o professor considerar pertinentes, conforme fomos ilustrando nos pontos precedentes. A ação docente é basilar na unidade de todas as "peças constituintes", daí a primazia dada ao "ensino" na definição desta "sequência", promotor de desenvolvimento e aprendizagem. Isto significa que o ensino é de tal ordem orientador que o aluno vai compreendendo, a par e passo, que cada tarefa, cada módulo, cada saber construído conta para o objetivo maior de reinvestir todos esses saberes, que vão sendo sintetizados, nas várias produções parcelares, intermédias e na produção final. Os momentos de verbalização e síntese de aprendizagens far-se-ão sempre que se considere necessário e podem, inclusivamente, contribuir para a elaboração de instrumentos de regulação/avaliação da escrita, a rentabilizar nas produções finais também.

[12] Conforme esquema reproduzido em Pappámikail et al. (2022, p. 96).

Sabe-se que o desenvolvimento das crianças e jovens na escrita não se traduz numa linha ascendente e, portanto, está longe de ser linear. É marcado por trajetórias complexas nas diferentes disciplinas escolares, sendo que a identificação com as matérias é determinante para os modos de inscrição por escrito dos sujeitos (Krogh & Jakobsen, 2019). Há, pois, muita diversidade no modo como os jovens usam a escrita na escola. Uma vez mais, fica patente que a escrita é ferramenta mediadora de esperanças, de ansiedades, de desenvolvimento identitário e, no quadro escolar muito particularmente, da compreensão crítica e intelectual do mundo e do desenvolvimento cognitivo/epistémico dos sujeitos.

Por todas as razões que fomos invocando, parece-nos que a "sequência de ensino" é um dos modos de organização do trabalho didático para a produção escrita coerente com o que estamos a designar por modelo didático global da escrita ou do sujeito-escritor (Cardoso, 2009) ou seja, um modelo orientador do trabalho de ensino da escrita que não escamoteie as dimensões que a definem nem o sujeito escrevente. Assim, para se promover o desenvolvimento da escrita, parece-nos que são prementes as seguintes condições, decorrentes de tudo o que até aqui dissemos:

- Várias dimensões da escrita: cognitiva; social; pessoal;
- Múltiplos (géneros de) textos, em várias línguas, pois há dimensões dos géneros que são transversais às línguas e que legitimam a didática integrada de línguas – uma das abordagens plurais, segundo o FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources* (Candelier et al., 2012);
- Em diferentes contextos escolares e extraescolares (tempos e espaços sociais, institucionais, pessoais…);
- Identidades "subjetivas" e "disciplinares";
- Uma escrita que tenha efeito no "escritor" (ao longo do tempo): reconstrução, transformação, apropriação de conhecimentos…
- Com mediadores pares e mais experientes;

- Do domínio de "modelos" (textos mentores) à "criatividade" – uma "voz própria": cognição aliada à emoção;
- Intervenção didática ajustada (eleição de focos de trabalho).

A preparação dos (futuros) professores para o ensino da escrita carece, pois, de dispositivos formativos robustos que contribuam para os sujeitos ganharem consciência, justamente, das suas identidades escriturais subjetivas e disciplinares. O isomorfismo formativo a que aludimos inicialmente é a pedra de toque deste *modus operandi*, criando-se o lugar, então, para a reinvenção de novas modalidades de formação inicial e contínua que proponham escritas identitárias e escritas epistémicas, que façam os sujeitos experimentarem a modelização didática que se espera venham a ser capazes de operacionalizar.

Foi, precisamente, em contextos formativos que, no grupo Pro-Textos, produzimos sequências didáticas para o artigo ou texto de opinião, o relato (Graça, 2010; Pereira & Graça, 2015b; Pereira, 2007), os textos dramáticos (Rocha, 2007), narrativos e informativos (Graça & Pereira, 2008b, 2008a), a exposição escrita[13] (Pinto, 2020; Veiga, 2014). Estas experiências de ensino e a sua análise encaminharam-nos, então, para a conceptualização da "sequência de ensino" como a apresentámos pela necessidade de adaptação aos nossos contextos e pela permeabilidade a outras escolas de géneros textuais e modelos de literacia (Martin & Rose, 2007), bem como a referenciais teoréticos provenientes de uma perspetiva sociocultural da investigação em Didática de Línguas. De facto, a assunção da singularidade da relação do sujeito com o saber, com a língua e a escrita, e as dimensões cognitivas, pessoais e sociais da linguagem escrita são pressupostos do processo de ensinar e aprender a escrever, numa perspetiva multifuncional e processual, e sabendo-se, como fomos procurando deixar claro, que a relação dos alunos – sujeitos – com a escrita é moldada em contextos escolares e extraescolares.

---

[13] Estas classificações nem sempre se coadunam com a noção de género de texto, sobretudo no quadro do ISD; no entanto, muitas vezes optamos por estas designações por serem mais propagadas em contexto escolar e, com elas, pretendemos dizer: géneros de texto com a função principal de narrar, informar, expor, etc.

Temos sequências de ensino construídas em Português Língua Materna e PLNM, para diferentes anos de escolaridade e níveis de proficiência, como a seguir sintetizamos[14]:

Tabela 2. Algumas sequências de ensino no grupo ProTextos

- Ditado ao adulto, 1.º ano do 1.º CEB (Santos, 2018)
- Fábula, 1.º CEB (Coimbra et al., 2019; Pereira et al., 2013; Pereira & Cardoso, 2013b)
- Géneros em PLNM – propostas com base na adaptação da "sequência de ensino" - a carta e o e-mail; carta de motivação; carta de reclamação; artigo de opinião; resumo (Ferreira et al., 2019a, 2019b)
- Géneros em PLNM, como o protocolo (Cardoso, 2019, 2020)
- Poesia, 1.º, 2.º e 3.º CEB (Borges, 2015; Borges & Pereira, 2011; Cortesão, 2012)
- Recensão crítica, ensino superior (Siopa & Pereira, 2020; Siopa, 2020)
- Resposta fundamentada, 1.º, 2.º e 3.º CEB (Pereira & Graça, 2015a)

Estas sequências de ensino implicaram, por parte dos professores, formadores, investigadores – muitas vezes os mesmos sujeitos nestes papéis – uma atitude simultaneamente investigativa/indagativa, analítica e seletiva, produtiva e comparativa. Alguns dos instrumentos de investigação e de ensino/aprendizagem que foram utilizados foram grelhas de observação das aulas; grelhas de análise e listas de verificação dos textos iniciais e finais (para alunos e professores); textos iniciais e finais; questionários aos alunos. Conceição Siopa previu, exatamente, na "sequência de ensino" proposta (2020), uma fase de reflexão com os estudantes sobre os percursos de ensino e de aprendizagem vividos no cômputo de um dispositivo didático robusto, sistemático, intencional. Ora, reconhecendo o muito trabalho que temos feito em matéria do conhecimento do que os alunos fazem com a escrita e da

[14] Para um repositório de várias sequências de ensino e, além destas, exemplos de outros dois dispositivos de ensino afiliados no ISD - sequências didáticas e percursos didáticos -, veja-se "Dispositivos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem de géneros textuais/textos no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)" (Jorge & Cardoso, 2026) - https://doi.org/10.5281/zenodo.19551653.

sua relação pessoal com este ato de produção verbal, eis esta etapa crucial da "relação com a escrita" numa modelização didática.

## 4. Perspetivas futuras

Não se trata aqui de ditar perspetivas com um carácter de fechamento, porquanto assumimos, desde logo e tal como já afirmámos, a relevância de alternar práticas de escrita muito estruturadas em torno de textos e/ou géneros textuais diversos e variados com outras mais livres e menos sistemáticas, mais orientadas por lógicas criativas e por jogos de palavras. Não reivindicámos, pois, uma orientação pendular que considere, agora, o nosso dispositivo "Sequência de Ensino" como único e acabado; antes desejamos caminhar para um processo de ensino da produção escrita e oral e de formação para o ensino da produção de textos (orais e escritos) capaz de se moldar também em função de novas investigações que traduzam novos modos de agir.

Com efeito, a sequência de ensino funciona como os próprios géneros de texto: adota-se e adapta-se. Pensamos ter ficado claro, também, que, não obstante a nossa identificação com o ISD, não preconizamos que a sequência de ensino tenha obrigatoriamente de ter um género textual como núcleo/ponto de partida. A sequência de ensino que exemplificámos com mais detalhe neste capítulo evidencia isto mesmo, pois que o texto mentor não se afilia com nenhum género de texto particular; trata-se, sim, de um texto empírico que se adaptou às circunstâncias, aos alunos, às atividades que já haviam sido feitas e tinham de ser feitas. Ora esta flexibilidade que preconizamos nas sequências de ensino alinha-se, de resto, com o facto de nem todos os textos seguirem planos de texto "fixos" (Adam, 2008) ou géneros de texto estabilizados, reconhecidos como tal (Bronckart, 1999). Como fomos esclarecendo, a abordagem pedagógico-didática da escrita precisa de ser multidimensional; será muito redutor o ensino da escrita se se restringe à formatação para modelos/géneros textuais, sobretudo quando ensinados numa lógica meramente transmissiva, que não conduz a uma verdadeira apropriação pelo sujeito escrevente/aprendente e que pode coartar mais do que nortear.

A partir destas premissas, propomos enunciar aqui, ainda que brevemente, algumas perspetivas suscetíveis de ajudar a dar continuidade e nova substância ao nosso dispositivo.

Antes de mais, destacamos a importância de pensar a elaboração de sequências de ensino para textos/géneros orais, pois, tal como Luciana Graça refere (2023), a oralidade ainda é pouco encarada como um objeto a necessitar de ser trabalhado de forma sistemática e com materiais mais capazes de induzir um verdadeiro desenvolvimento da capacidade de comunicação oral. Na senda das sequências didáticas, também as sequências de ensino, orientadas para a produção de textos, estão vocacionadas para textos escritos e orais. É um facto que ficou patente, todavia, que temos apostado mais na conceção, experimentação e validação de sequências de ensino para a produção verbal por escrito. Fica, pois, o anúncio do título deste capítulo como promessa e perspetiva para o ensino da produção oral.

É também essencial ter no horizonte da reflexão sobre o ensino da produção de textos a progressão dentro dos próprios géneros, atendendo, por um lado, à dificuldade em definir categorias e conteúdos próprios de um género em cada uma das etapas escolares e, por outro, à dificuldade, ainda sentida, de aceitar que os diferentes géneros possam estar presentes desde o início da escolaridade, contrariando, deste modo, a progressão linear corrente de géneros narrativos para os argumentativos. Exemplos são a exposição (apresentação) oral e o texto de opinião, presentes em toda a escolaridade – mas com que grau de complexidade crescente e não de repetição?

É também evidente que as tecnologias atualmente postas à disposição de alunos e professores obrigam, forçosamente, a uma integração desta dimensão no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, nomeadamente quando pensamos nas potencialidades da Inteligência Artificial (IA) generativa, como o ChatGPT e *softwares* afins, e nos desafios que a IA coloca aos professores para a considerarem um adjuvante e não um opositor. Preconizamos, por exemplo, que a IA possa entrar como recurso nas sequências de ensino em momentos de análise de textos mentores, reescritas, escritas parcelares, revisão tendo em conta critérios específicos. Esta interação com a IA – para, efetivamente, promover o desenvolvimento (escritural, cognitivo, e.g.)

– tem de convocar o "envolvimento" dos sujeitos e a monitorização experiente do professor; deste modo, parece-nos ser possível contribuir para consolidar hábitos de uso da IA que sejam responsáveis e éticos.

A integração da IA em sequências de ensino far-se-á, cremos, continuando a ter como orientação o trio "textos, contextos e sujeitos" que convocamos para conceptualizar e conceber (um)a "sequência de ensino". Quanto ao sujeito, é jussivo garantir que continua a ser o autor dos seus textos, protagonista e responsável pelo seu processo de aprendizagem e de formação – pelo seu ato criador que é escrever e que lhe confere realização. Em boa verdade, trata-se de criar condições para se garantir que é a experiência do sujeito o motor da produção escrita: o que a pessoa leu, o que sabe, as suas ideias a partir da combinação, que é única, dos referenciais a que teve acesso.

Por oposição, estribar-se excessiva e acriticamente na IA para a produção de textos originará produtos textuais que enfermem de escassez de experiência individual e colaborativa, alheios aos saberes processuais e à importância social dos géneros textuais. Recordemo-nos, ainda, de que os dados de treino da IA não são isentos e carecem de verificação. Pedir produtos textuais e avaliá-los (classificá-los), ignorando que pode ter havido IA generativa atuante em excesso, pode desembocar na leitura de textos prenhes de ideias estereotipadas, generalistas, sem evidência empírica, sem capacidade de sustentação científica - numa palavra, artificiais. Finalmente, e fazendo coro com Luís Barbeiro e José Ferreira em *webinar* recente (2025), não podemos perder o "processo" quando, na realidade, ainda nem estava conquistado. Mais do que nunca, o foco didático precisa de ser os processos; quanto aos produtos (mormente aqueles destinados à avaliação), terão de ser repensados (e já estão a sê-lo).

Uma "didática da escrita na época da desmaterialização"[15] talvez tenha de ser, mais do que nunca, uma didática em que a escola, não negligenciando todas as oportunidades (tecnológicas, etc.) do mundo em que vive, as integre, mas afirme a sua diferença e a defesa de uma postura informada, crítica e inclusiva, em que a escrita em

[15] Foi o título de uma mesa-redonda no Encontro Nacional sobre Discurso Académico 2023. https://sites.ipleiria.pt/3enda2023/programa/.

papel, a escrita manuscrita seja revalorizada pelo seu potencial de organização dos pensamentos, dos saberes (Umejima et al., 2021), de autorregulação, de desenvolvimento intelectual e, sobremaneira, emocional (Alves et al., 2016; Batista et al., 2022; Cardoso & Matias, 2024; Marano et al., 2025). Uma escola de experiências humanas, afinal, e de humanidade – ecoando em nós a acutilante premência desta afirmação de uma personagem da comédia de Terêncio *O homem que se puniu a si próprio*: "*Homo sum: humani nihil a me alienum puto*" ('sou um homem e nada do que é humano me é estranho' – ou, poderíamos dizer, 'sou humano e nada do que é humano me é estranho/alheio').

Consideramos, igualmente, que é necessário ir tematizando a relação da leitura com a escrita, de tal forma que nem se convoque uma prevalência da leitura sobre a escrita, nem tão-pouco se estabeleça a relação inversa, tendo no horizonte didático as diferentes possibilidades desta interação. Do mesmo modo, ainda há muitas pesquisas a fazer para que se conceba uma fórmula didática produtiva na relação da gramática com a escrita, saindo do paradigma do "acaso" e do "desligamento" e centrando a questão numa lógica necessariamente dialética entre a Didática da Língua e a Didática dos Textos.

Por fim, diríamos que o grande desafio é a conceção e a manutenção de um programa de ensino da escrita de textos que concilie aspetos didáticos, como os que fomos referindo ao longo do nosso capítulo, com aspetos pedagógicos, em especial os que se prendem com a capacidade de envolver os alunos em tarefas motivantes e com interesse, observando que relação com os saberes está a ser nutrida. Neste caso, estamos a pensar em escritas e reescritas em colaboração e com a perspetiva de uma interação estimulante e também a necessidade de trabalhar com uma avaliação realmente formativa que permita aos alunos perceberem o que têm ainda para aprender e, aos professores, o que precisam ainda de ensinar para que determinado texto/género de texto, em determinado nível de ensino, seja produzido com qualidade e pragmaticamente coerente. Em suma, um programa de ensino da produção, escrita e oral, que dê lugar à episteme e à identidade – ao desenvolvimento epistémico e identitário.

## Referências bibliográficas


Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. Cortez.

Aleixo, C. (2010). *Os cadernos de escrita como mediadores da produção de textos por alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á., & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 665–679. https://doi.org/10.1037/edu0000089

Alves, R. A. (2008). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Barbeiro, L., Caels, F., & Quaresma, Â. (2019). Aprendizagens essenciais de Português: Mapeamento de géneros textuais e competências associadas. In C. Teixeira, V. Gonçalves, P. O. Fernandes, A. S. Rodrigues, C. Guerreiro, & L. M. Santos (Eds.), *Livro de atas do II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas* (pp. 90–102). Instituto Politécnico de Bragança.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F., & Ferreira, J. (2025). *O mundo da escrita nos contextos digitais: Vozes e interação para a aprendizagem* [Webinar]. 23.º Webinar Dar a Voz à Língua.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *PNEP: O ensino da escrita. A dimensão textual*. Ministério da Educação – DGIDC.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses Universitaires du Septentrion.

Batista, J., Marinai, J. C., Gouveia, M., Oliveira, J. T., & Gonçalves, M. M. (2022). Write and let go: An online writing program for university students. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 874600. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874600

Borges, H. (2015). *Entre o pensar e o sentir: As tecnologias, o ensino e a aprendizagem do texto poético* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Borges, H., & Pereira, L. Á. (2011). *A poesia das letras: Atividades com o texto poético (1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico)*. Porto Editora.

Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 300–312). SAGE.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trads.). EDUC.

Bucheton, D. (1998). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'Académie de Versailles.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras* (pp. 201–222). ASA.

Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Conselho da Europa / Centro Europeu para as Línguas Modernas. http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID

Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extraescolar e escolar: Um estudo no Ensino Básico* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Cardoso, I. (2016). Experiências didáticas com a escrita em PLNM: Questionando vias de promoção de (des)envolvimento. In M. L. O. Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O mundo do Português e o Português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações* (pp. 427-471). Pontes.

Cardoso, I. (2019). *Três newsletters mensais para a Porto Editora: Atividades para o Ensino do Português no Estrangeiro* [Materiais didáticos]. http://protextos.web.ua.pt/?page_id=1215

Cardoso, I. (2020). *Seis newsletters mensais para a Porto Editora: Atividades para o Ensino Português no Estrangeiro* [Materiais didáticos]. http://protextos.web.ua.pt/?page_id=1215

Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: Imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *Palavras – Revista em Linha*, 2, 35–54. https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42

Cardoso, I., & Matias, A. (2024). A relação pessoal com a escrita como perspetiva integradora das vivências pessoais e académicas com a língua. In J. Sousa, M. J. Santos, L. G. Magueta, M. S. P. Lopes, & L. Brites

(Eds.), *Emoções, artes e intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos* (pp. 39–65). Almedina.

Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2013). Quadras populares. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Atividades para o ensino da língua: Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (Cadernos PNEP 3, pp. 75–90). UA Editora.

Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2015a). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar: Inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 54*(1), 79–107.

Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2015b). Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : Une étude menée auprès d'adolescents. *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics, 18*(2), 28–44.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. CEEP – Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(2), 132–152. https://doi.org/10.21814/rpe.14278

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (8.ª ed., Vol. 108). Graó.

Cerqueira, A., & Martins, B. (2013). (Trans)formar práticas de ensino da escrita: Autorreflexão e erro. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 145–179). UA Editora.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trad.). Artmed.

Coimbra, R. L., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: Estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica, 11*(1), 49–68.

Correia, J. A. (2024). *Deambulações sobre educação: Escola, professores e ensino superior*. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cortesão, M. M. C. R. (2012). *O ensino de poesia com quadro interativo: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

De Pietro, J.-F., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didactique du « débat » : De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux – Revue de formation continuée et de didactique du français*, 39/40, 100–129.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0

Dolz-Mestre, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23–37.

Dolz-Mestre, J., Rosat, M.-C., & Schneuwly, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le français aujourd'hui*, 93, 37–47.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite : Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux – Revue de formation continuée et de didactique du français, 37/38, 49–75.

Dolz, J. (2000). Genres narratifs et construction de l'identité : Se présenter dans le texte. In *II Conferência de pesquisa sociocultural: Linguagem – As práticas discursivas como locus de investigação*. http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1660.doc

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2.ª ed., pp. 81–108). Mercado de Letras.

Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer: Uma sequência didática de iniciação ao texto argumentativo para o primeiro ciclo da Educação Secundária Obrigatória*. Gobierno de Navarra – Departamento de Educación y Cultura.

Duarte, R., Veigas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. L., & Henriques, M. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: Uma visão diacrónica*. Ministério da Educação.

Ferreira, T. S., Cardoso, I., & Melo-Pfeifer, S. (2019a). *Gramática: Português. Português Língua Não Materna* (Vol. 1: A1 e A2). Porto Editora.

Ferreira, T. S., Cardoso, I., & Melo-Pfeifer, S. (2019b). *Gramática: Português. Português Língua Não Materna* (Vol. 2: B1, B2 e C1). Porto Editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. ASA.

Graça, L. (2023). O ensino da oralidade em sala de aula: O que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico em Portugal. *Palavras – Revista em Linha*, 60–61, 15–32.

Graça, L. M. A. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Graça, L., & Pereira, L. Á. (2008a). Saber escrever… para narrar através de uma sequência didática. *Palavras*, 33, 87–94.

Graça, L., & Pereira, L. Á. (2008b). Saber escrever… textos informativos no 1.º ciclo: Uma sequência didática. *Palavras*, 32, 95–104.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. xx–xx). Lawrence Erlbaum Associates.

Jorge, N., & Cardoso, I. (2026). Dispositivos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem de géneros textuais/textos no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro comparativo e bibliografia (v1.0) (V1.0). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.19551653

Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (2019). Understanding young people's writing development: Identity, disciplinarity, and education. In *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinarity, and education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351010894

Leal, A. A., & Gonçalves, M. (2020). Gêneros e multimodalidade: O papel do plano de texto para o ensino da leitura. *Linha d'Água, 33*(2), 39–68. https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p39-68

Le Breton, D. (2024). L'écriture comme accroche au monde. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*. https://doi.org/10.58098/lffl/2024/2/822

Lee, S. (2007). What does it take to make a change? Teacher feedback and student revisions. *English Teaching: Practice and Critique, 6*(1), 25–49. http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n1art.pdf

Marano, G., Kotzalidis, G. D., Lisci, F. M., Anesini, M. B., Rossi, S., Barbonetti, S., Cangini, A., Ronsisvalle, A., Artuso, L., Falsini, C., Caso, R., Mandracchia, G., Brisi, C., Traversi, G., Mazza, O., Pola, R., Sani, G., Mercuri, E. M., Gaetani, E., & Mazza, M. (2025). The neuroscience behind writing: Handwriting vs. typing—Who wins the battle? *Life, 15*(3), Article 345. https://doi.org/10.3390/life15030345

Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In Â. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19–36). Lucerna.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Designing literacy pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (Vol. 1, pp. xx–xx). Equinox.

Martins, B., Gomes, M. F., & Balseiro, R. M. (2009). Da planificação à textualização do texto de reflexão: Que percurso fazem os alunos do 12.º ano? In A. I. Andrade & Â. Espinha (Eds.), *Línguas e educação: Uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?* (pp. 83–85). Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico, 3.º ciclo* (Vol. II). DEB.

Niza, S. (2009). *Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: A formação no Movimento da Escola Moderna*. Movimento da Escola Moderna.

Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de materiais: Educação inclusiva. Módulo 2: Diversidade, equidade e inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pereira, L. Á. (1996). Texto argumentativo: Modos de trabalho didáctico na aula de língua materna. *Rumos, 10*, 6–7.

Pereira, L. Á. (1999). (Alguns) temas e problemas da (investigação em) didática da escrita. *Anais da UTAD. Revista de Letras*, 10(2), 335–349.

Pereira, L. Á. (2000a). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. Edições ASA.

Pereira, L. Á. (2000b). Sequência didática. In E. P. R. Lamas (Ed.), *Dicionário de metalinguagens da didática* (pp. 439–440). Porto Editora.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Vol. 2, pp. 35–49). Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores (0–12 anos)*. Porto Editora.

Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In M. J. M. Luna, A. G. Spinillo, & S. G. Rodrigues (Eds.), *Leitura e produção de texto* (pp. 51–80). Editora Universitária da UFPE.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 133–156). Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013a). *Atividades para o ensino da língua: Produção escrita – 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (ProTextos, Cadernos PNEP 3). Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013b). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: Enquadramento teórico e exemplos da prática. In M. V. G. Dora Riestra & S. M. Tapia (Eds.), *Terceras jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE. https://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas

Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015a). Contributos para a aprendizagem da escrita: Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra: Revista de Didática do Português e de Estudos Linguísticos*, N.º temático: Didática do Português: Investigação e Práticas, 195–208. http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/10-195-208-LUISA-E-LUCIANA.pdf

Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015b). O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: O caso da sequência didática. *Revista Educação e Linguagens*, 4(6), 15–32.

Pereira, S. C. F. (2007). *Efeitos da sequência didática em textos escritos no 1.º ciclo do ensino básico: O relato* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Pinto, M. O. (2020). Escrever para aprender a expor no ensino básico: Construindo o modelo didático do género exposição escrita. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 18(17), 110–125. www.revel.inf.br

Rocha, F. M. C. (2007). *A produção de textos dramáticos na educação básica: Um estudo com alunos do 4.º ano* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.

Santos, M. M. O. (2018). *O ensino precoce da escrita: O ditado ao adulto mediado por sequências didáticas com recurso ao quadro interativo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Simões, A., Cerqueira, A., Correia, T., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Colaborar para escrever. In L. M. Silva & M. Clemente (Eds.), *Línguas e educação: Materiais das oficinas de formação*. LALE/CIDTFF – Universidade de Aveiro.

Siopa, C., & Pereira, L. Á. (2020). Experiências de ensino da escrita académica na universidade. In D. Rodrigues & J. Silva (Eds.), *Práticas discursivas em letramento académico: Questões em estudo* (Vol. 3, pp. 43–83). PUC Minas.

Siopa, M. C. F. S. (2020). *Para uma modelização didática da escrita académica: A recensão crítica em Português Língua Segunda* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Umejima, K., Ibaraki, T., Yamazaki, T., & Sakai, K. L. (2021). Paper notebooks vs. mobile devices: Brain activation differences during memory retrieval. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 15*, Article 634158. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.634158

Veiga, M. A. O. P. A. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

# Anexos

## Anexo A – Texto Mentor "Eu, Inês, ou a história do meu nome"

**Eu, Inês, ou a história do meu nome**

**(Um exemplo de um texto de alguém a explicar a origem do seu nome e a razão por que o tem)**

*Lembro-me de ter perguntado há muitos anos aos meus pais porque é que me deram o nome "Maria Inês". Havia, na minha turma, uma rapariga que se chamava "Inês", por isso, a mim chamavam-me "Maria Inês", para nos distinguirem; e eu estava convencida de que os pais dela tinham copiado o meu nome, já que ela era mais nova do que eu 6 meses! Então e os meus pais teriam copiado por alguém?! Vou contar-vos.*

*A minha mãe, como sempre, foi muito curta nas explicações e o que me disse prontamente foi que teve uma amiga, quando era solteira, que se chamava Inês e que era muito gentil e muito bonita. A minha mãe admirava-a imenso e gostava do nome dela. Por isso, quis dar-me o nome dessa amiga.*

*Mas era habitual dar dois nomes que combinassem bem um com o outro. A minha mãe pensou logo em dar-me o nome dela – Rosa. Se o tivesse feito, eu teria ficado com o pavoroso nome de "Rosa Inês"! Felizmente, houve a intervenção de outra amiga da minha mãe, que lhe disse que esta combinação não soava nada bem, e sugeriu-lhe "Maria", por ser a mãe de Jesus, "a mais adorável das mulheres". Ou seja, por motivos de amizade e de fé, eu chamo-me "Maria Inês" - e o que é certo é que estes dois valores são importantes para mim.*

*Mais tarde, tive curiosidade de saber o que significa mesmo o meu nome e descobri que terá origem hebraica e que significa "pura". Vem diretamente do nome latino "Agnes", palavra da família de "agnus", que significa "cordeiro".*

*Aconteceu também algumas vezes chamarem-me "Inês de Castro". Eu achava piada, porque a D. Inês de Castro foi a grande amada de D. Pedro, filho do rei de Portugal D. Afonso IV, e que, depois, se tornou rei também. A história de amor de D. Inês e de D. Pedro foi contada por vários poetas e escritores portugueses e é conhecida em todo o mundo. Digamos que é a história portuguesa do "Romeu e Julieta". Os meus pais é que não achavam piada nenhuma quando eu comentava que, por vezes, me chamavam assim, porque D. Inês teve um fim trágico – foi decapitada porque era castelhana e achou-se que seria péssimo para Portugal o futuro rei estar enamorado duma dama castelhana.*

*Explicações dos meus pais, origem linguística e figuras históricas ilustres com o meu nome à parte, o que gostava de dizer, para concluir, é que gosto realmente do nome que me deram e que o sinto, verdadeiramente, como meu. E isto porque, para mim, o meu nome significa a pureza dos afetos que unem as pessoas, da fé nos valores e nos ideais em que acreditamos e por que lutamos. Dizem aqueles quadros que se compram a explicar a origem do nome que Inês é uma pessoa generosa, que sonha e luta pelos seus ideais. E eu sinto-me identificada com esta definição, pois procuro torná-la real em cada dia.*

*Professora Inês Cardoso*

**Anexo B – Versão inicial e final do texto de um aluno com dificuldades**

Versão inicial

Diogo
1-06

Eu gosto do meu nome porque soa bem e os meus pais gostam dele.

Aspecto que vou melhorar/acrescentar.

- Razões dos pais para o nome. ✓
- Introdução; diz-se o assunto. ✗
- Opinião sobre as razões do nome. 4

Eu gosto do meu nome porque soa bem e os meus pais gostam dele. Novo para grego. Os meus pais deram-me o (meu) nome "Diogo" porque o meu pai queria um nome pequeno. Ele deu uma sugestão - Tiago - e ~~de~~ minha mãe disse que não porque não soava bem e ela deu uma sugestão (1) Diogo, e o meu pai pensou bem e disse "sim, pode ser."

(1) ou: "ela sugeriu"

Já melhoraste um pouco!

Mas... pensa comigo: se conseguiste melhorar um pouco quando te dedicaste, não terias melhorado muito mais se tivesses aproveitado todo o tempo que vos dei?!

Sandra

## Anexo C – Versão inicial e final do texto de uma “aluna média”

Língua Portuguesa

Versão inicial

Chamo-me pronome
Eu chamam-se Catarina Lopes.
Eu não gosto muito do meu nome, mas eu respeito porque minha R eu gostava de me chamar Sara.

Aspectos que tenho de melhorar/acrecentar:

- opinião sobre o meu nome gosto ou não; tinha, mas não justificava
- origem do nome;
- Ragões dos pais para a escolha do nome;
- outro nome que gostava de ter; já tinha

Versão final

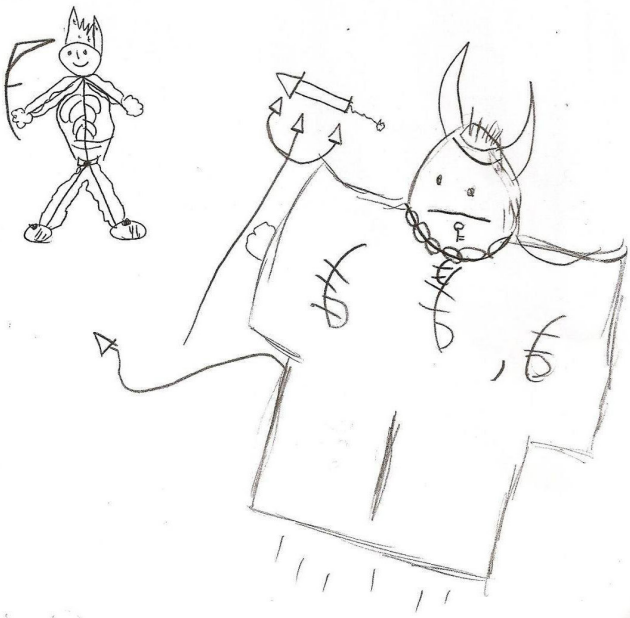
Lembro-me de perguntar aos meus pais de onde veio o meu nome.
Eles disseram que a minha avó ia para ter outra filha, mas ela morreu à nascença, (ela) era para se chamar Catarina, então eu fiquei a ser Catarina, em homenagem à minha tia que morreu à nascença (e então eu fiquei com o nome dela) R — já tinha dito.
Eu não gosto muito do meu nome, porque (eu) gostava de me chamar vários nomes: Joana, Sara, Andreia.
A origem do meu nome é grega.
O significado dele é: Pura; Casta.
Quer dizer "pessoa charmosa, amável e expressiva e um pouco curiosa, que tem dificuldade em aceitar as palavras dos outros."
Catarina Lopes
6ºD
nº4

muito bem! Cumpriste o prometido! Vê-se a ajuda do modelo que te dei! Gostei de ver a melhoria! Parabéns

## Anexo D – Versão inicial do texto de um “bom aluno”

Versão inicial

Os meus Pais deram-me o nome de Tiago porque era perto da altura de uma festa de S. Tiago e então os meus pais deram-me esse nome, e eu gosto muito do meu nome.



Tiago Morais Elias Gomes

**Anexo E – Versão final do texto de um "bom aluno"**

Preposição "à" + det. fem. "a" = à
contração

Há uns tempos perguntei à minha mãe porque me deram o nome de Tiago Alexandre, e ela então disse-me:

A minha mãe e o meu pai deram-me o nome de Tiago, porque (1) já que uma vez que ~~causa que~~ quando eu nasci, estava muito perto da altura de uma festa de Santiago.

Mas eles tinham uma dúvida no meu segundo nome, não sabiam se me chamavam Alex ou Alexandre. O meu pai queria Alex e a minha mãe, Alexandre, mas começaram a ver que Alex era muito à frente; mas porém (2) como os meus pais não eram muito à frente, deram-me o nome de Alexandre.

A origem do meu nome é Sant'Iago. O meu nome não é muito conhecido, mas eu gosto muito, assim não é preciso darem alcunhas como muitas pessoas têm de fazer e ainda me davam uma alcunha que não gostava. A verdade é que gosto realmente do meu nome.

(1) diz-se "por causa de"; aqui não fica tão bem. Dou sugestões.

Óptimo trabalho, Tiago! Nota-se que, efectivamente, o trabalho feito em aula te influenciou positivamente: aprendeste e usaste o que aprendeste. É isso que se pretende.
Parabéns

(2) Sugestão para evitar repetição da conjunção coordenativa adversativa "mas".

# 2. A CAMINHO DA ARGUMENTAÇÃO: A EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O *DITADO AO ADULTO* COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO MEDIADOR

**Carina Rodrigues**[1]

**Ana Isabel Pinto**[2]

**Fátima Mesquita**[3]

## Introdução

Reconhecendo que ler e escrever são tarefas complexas que exigem preparação e aprendizagem explícita, e admitindo que o aprimoramento da compreensão e da expressão oral, cujo processo de desenvolvimento se inicia aquando do nascimento (ou até antes), necessita de um mesmo *input* de qualidade que leve o sujeito a uma maior mestria linguística, procura-se, neste capítulo, refletir sobre a utilização da estratégia didá-

[1] crodrigues@eselx.ipl.pt; ESELx-IPL - Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação; CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho; ProTextos. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/00317/2025 (CIEC-UMinho).

[2] ana.i.pinto@ipiaget.pt; IPJPN - Instituto Politécnico Jean Piaget do Norte, Escola Superior de Desporto e Educação; INSIGHT - Centro de Investigação Piaget para o Desenvolvimento Humano e Ecológico, Almada; ProTextos.

[3] fatima.mesquita@aeesgueira.pt; EB Esgueira - Escola Básica de Esgueira; ProTextos.

tica "Ditado ao Adulto" (DA) para o desenvolvimento dessas mesmas competências. Tratando-se o DA de uma ferramenta híbrida focalizada na escrita, ainda que suportada na oralidade e, até, na leitura como outras ferramentas potencializadoras, identificar-se-ão as valências desta metodologia com crianças em idade pré-escolar, em especial no desenvolvimento precoce de conceções sobre a escrita.

Na verdade, se é indiscutível o lugar essencial e determinante do desenvolvimento da linguagem no jardim de infância (Silva et al,. 2016; Mata, 2008), que tem como objetivos prioritários, por um lado, a estimulação e a estruturação da linguagem oral e, por outro, a entrada progressiva numa cultura de escrita (Maby & Turquais, 2018), também encontra relevância a iniciação a comportamentos emergentes de leitura e de escrita a partir do uso de textos que potenciem a compreensão das formas e das funções da linguagem escrita (Ribera, 2008; 2013). Contudo, são ainda escassos os estudos em torno do DA, sobretudo no panorama investigativo nacional, cujas primeiras e mais substanciais investigações se concentram nos primeiros anos de escolaridade (Santos, 2018). Entre os de maior fôlego concentrados em alguns países da Europa e nos Estados-Unidos, que tenham incidido sobre a utilização do DA na Educação Pré-Escolar, evidencia-se o de Paulina Ribera, realizado em 2008 na Universidade de Valência, Espanha. Em Portugal, o estudo possivelmente precursor, resultante da tese de Doutoramento de Maria Manuel Santos (2018, Universidade de Aveiro), centrou-se, mais especificamente, no uso do DA mediado por sequências didáticas com recurso ao quadro interativo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Só mais recentemente, e tanto quanto é do nosso conhecimento, foi desenvolvida por Rafaela Ferreira (2024), no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (sob a orientação científica de uma das presentes autoras), uma investigação sobre as suas potencialidades em contexto de jardim de infância. Ora, a quase inexistência de estudos, em Portugal, sobre o DA reforça a pertinência, e até, o caráter, arriscamos dizer, inovador, deste artigo no contexto de Educação Pré-Escolar, por justamente resultar num dispositivo didático potencialmente fértil no desenvolvimento de conceções e conhecimentos emergentes sobre a escrita, desde que utilizado mediante determinadas condições e num processo de mediação específico e adequado.

A aprendizagem da leitura e da escrita está estreitamente ligada ao desenvolvimento da linguagem que a criança colhe por meio das diferentes interações sociais e comunicacionais que lhe vão sendo proporcionadas. Logo, um dos desafios da Educação Pré-Escolar é o de permitir que as crianças que ainda não sabem nem ler nem escrever, e que não é desejável que já o saibam, utilizem e se apropriem da escrita enquanto atividade linguística. Se a oralidade e a escrita se distinguem nas suas configurações, o que as aproxima são

> des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon. (Plane, 2015, s.p.)

Além disso, constituem modos de comunicação complementares que, colocados ao serviço do pensamento, promovem na criança uma aprendizagem progressiva, quando presentes na sua vida de forma quotidiana.

Assumimos, pois, que escrever implica mobilizar estruturas cognitivas, relacionadas com conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo, bem como estruturas processuais, que vão desde a competência caligráfica e ortográfica (forma) até à autoral (conteúdo), mas também que a aprendizagem formal da escrita requer treino progressivo, intencionalidade e faseamento, resultando de um processo cognitivo de aprendizagem e desenvolvimento individual e único. Tomamos, então, como possibilidade de trabalho para o desenvolvimento de comportamentos emergentes e conceções da escrita (e da oralidade) nas primeiras idades a metodologia do DA, descrita, segundo Cassany, Luna e Sanz (2000), como "un ejercicio completo, práctico y útil, que no solo supone una práctica de la ortografía, sino que contiene elementos comunicativos: (...) una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende, escribe) (...)" (pp. 422-423).

A prática do "Ditado ao Adulto", enquadrada em contexto de EPE, pela sua especificidade e natureza, pressupõe que o profissional especializado assuma o papel de mediador, designadamente, para "facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais

associadas ao quotidiano da criança" (Silva et al., 2016, p. 6), assim como para ajudar as crianças a compreenderem que "o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias" (Silva et al., 2016, p. 70).

Visando aprofundar a reflexão sobre esta estratégia, dedicaremos então a nossa atenção aos seus princípios teóricos e metodológicos (ao seu conceito, às suas modalidades e formas de operacionalização), analisando-a enquanto "técnica pedagógica" (Javerzat, 1998) eficaz e refletindo sobre as suas estruturas pedagógicas e potencialidades, bem como sobre os seus desafios e as condições que impõe ao adulto/educador de infância na sua ação mediadora. Num segundo momento, apresentaremos, como propostas práticas, dois guiões didáticos elaborados a partir de um *corpus* restrito de obras de literatura infantil de qualidade, representativas e indutoras da exploração da escrita em torno de dois géneros textuais[4] específicos – o convite e a carta. Tomando por referência as "Três fases de facilitação processual da escrita" delineadas por Barbeiro e Pereira (2007), refletiremos, ainda, sobre a postura e a ação educativa do mediador, a partir da organização de uma sequência didática de escrita com recurso ao DA.

## Parte I – Enquadramento teórico

### 1. O *Ditado ao Adulto*: conceito e pressupostos

As crianças, cada vez mais cedo, estão expostas à "cultura escrita com a qual vão interagindo nos mais diversos contextos e em inúmeras situações comunicativas, mesmo fora do âmbito escolar" (Santos, 2018, p. 43). A escola, enquanto instância formal de ensino-aprendizagem, terá, assim, um papel fulcral na sua imersão num ambiente letrado, determinado por uma multiplicidade de situações de leitura, de escrita e de comunicação (Medina, 2006), bem como no desenvolvimento de uma cultura de escrita.

---

[4] Nomeamos os géneros textuais na senda do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), enquanto ferramentas de comunicação, simultaneamente, mediadoras da ação educativa e do desenvolvimento das práticas de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004).

Conforme se anunciou antes, tomamos, neste estudo, o DA como uma atividade educacional multimodal que pode ser utilizada com diversos fins, nomeadamente, desenvolver habilidades de escuta ativa e de comportamentos emergentes de escrita e de leitura, na medida em que advém de uma informação dita oralmente por uma ou várias crianças e que, sendo escutada pelo adulto, é posteriormente escrita pelo mesmo, de modo visível para quem a ditou. Ao contrário da versão clássica do ditado que visa, comummente, avaliar a ortografia, pretende-se aqui utilizar o DA como uma técnica metaprocessual e de desenvolvimento multimodal: da oralidade à escrita.

Com comprovadas potencialidades desde a EPE (incluindo nos seus primeiros anos)[5], a referida estratégia didática, conceptualizado, nos anos 70 do século XX, por Lentin (1977; 1998; 2009) como uma 'delegação da escrita' e defendido como uma das práticas mais eficazes no contexto do 'ensino precoce da produção textual' (Thévenaz-Christen et al., 2006), favorece o desenvolvimento de inúmeras competências comunicativas, textuais, linguísticas e metalinguísticas (Maby & Turquais, 2019). Centrado, concretamente, na construção de um texto (escrito) oralizado, com a ajuda do adulto/educador-mediador, que escreve/regista mediante o ditado da criança, o DA resulta numa atividade de aprendizagem que libera a criança da gestão simultânea do triângulo raciocínio mental-competência autoral-dimensão escrita (Canut, 2009; Canut & Guillou, 2017).

Através do DA, a criança mais nova vai-se apropriando de novos modos de usar a língua ao seu ritmo e evoluindo numa perspetiva de produção autonomizada, passando paulatinamente da conversação "ordinária" à produção de frases "escrevíveis", estruturadas e significativas. Deste modo, a criança aprende que nem sempre se escreve como se fala, mas que é, no entanto, possível produzir-se uma oralização suscetível de ser transcrita.

Na ótica da criança, o DA resulta, portanto, primeiramente, numa *experiência linguística*, já que lhe permite descobrir as ligações entre o oral e o escrito, as suas variantes e diferentes tipos de discurso. Mas

[5] Note-se que, em França, por exemplo, contexto em que possivelmente o 'Ditado ao Adulto' vem sendo mais amplamente estudado e difundido, esta prática pedagógica é também ela recomendada pelo próprio Ministério da Educação (Ministère de L'Éducation nationale, 2002), constando, desde 1986, nas orientações e nos programas que o mesmo prevê para a Educação Pré-Escolar (*vide*, ainda, Maby & Turquais, 2019).

revela-se-lhe, também, *per se*, uma *experiência de produção da escrita*, instigando-a face às suas finalidades, às suas funções e formas de uso, e à sua 'permanência'. Resulta também, por conseguinte, num *meio conducente à produção autónoma de textos escritos*, capacitando-a para a organização do seu discurso, para a antecipação da receção e a adaptação do conteúdo, para o aprimoramento da linguagem, para a fluência gráfica e ainda, claro, para a prática da 'dúvida ortográfica' (Canut & Guillou, 2017).

Por seu turno, o educador, assumindo o DA como meio que permite às crianças que não sabem escrever poderem fazê-lo, desenvolvendo as suas competências compositivas (Chartier *et al.*, 1998, cit. Santos et al., 2012), torna-se no primeiro educador formal da escrita, potenciando à criança, por um lado, a observação da forma como a linguagem escrita permite expressar determinados significados (Medina, 2006) e, por outro, a compreensão da multiplicidade de finalidades e usos da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Mesmo se umas competências subjazem a outras, fica evidente que, numa primeiríssima instância e a anteceder a compreensão das finalidades da escrita, o DA permitirá à criança tomar consciência da própria existência da escrita e da diversidade das suas formas – aspeto, como assinala Mata (2008), essencial neste contexto etário e da promoção de competências emergentes de literacia.

Isto porque o DA é uma estratégia didática que, no contexto da EPE, tem um papel significativo na estimulação de comportamentos de literacia emergente, ou seja, no conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos relacionados com a leitura e a escrita que as crianças pequenas começam a desenvolver antes de serem formalmente alfabetizadas. Esses contributos são abrangentes e vão desde a compreensão da função da escrita, passando pela valorização da oralidade, o contato com convenções da escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, a ampliação do vocabulário, até à promoção do interesse pela aprendizagem formal da leitura e da escrita, que ocorrerá, posteriormente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), "Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes

finalidades. Não se trata de uma introdução formal e "clássica", mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente." (p. 66).

O DA pode ainda funcionar como um *dispositivo de motivação para a escrita*, dado permitir à criança a adoção de um "posicionamento de sujeito" (Foucault, 1971; 1994; 2008). Na verdade, a assunção de autoria por parte da criança em face da ação mediadora do adulto – "mediador-escritor" – poderá auxiliá-la na construção criativa do discurso (Pêcheux, 1969; Orlandi, 1983; Bakhtin, 1984), ainda que sem conhecimento da codificação, embora já estabelecendo os primeiros contactos com a organização textual e com a gramática da escrita, ao nível da direcionalidade do texto (vai observando o professor a escrever e a ler, de cima para baixo e da esquerda para a direita) da pontuação ou da estruturação textual (noção de título, de parágrafo, etc.), entre outros.

Apesar de a autoria textual ser da criança, o adulto, enquanto *mediador da escrita* ou, como é ainda simbolicamente apelidado, "caneta do aprendiz" (Canut, 2009), envolve as crianças, ouve as suas propostas, aceita-as ou recusa-as, e ajuda na produção de formulações aceitáveis, mostrando-lhe o que está a escrever e para que fim, com vista à estimulação das produções textuais – transcrevendo o oral, explicitando as marcas e as características específicas da linguagem, e colocando questões sobre o escrito –, contribuindo, assim, para que a criança reflita sobre o oral, o escrito e as relações que se estabelecem entre si, servindo-lhe de *modelo* (Moreno, 2006; Canut & Guillou, 2017).

De modo sequencial, com a utilização do DA, a criança começa a textualizar e a descobrir o funcionamento deste método, resultando a estratégia num processo evolutivo que leva a criança a tomar consciência progressiva da escrita, para que serve e como se escreve, mediante os pedidos e as exigências do adulto, que a adapta em função dos progressos observados (Pasquier, 1988). O educador, *ao escrever de forma legível* perante as crianças, pronunciando as palavras que regista, leva-as a tomarem atenção às unidades de sentido oralizadas e à sua representação escrita.

Posteriormente, *ao reler o texto já escrito*, para que as crianças retomem o pensamento e que façam comentários sobre o texto escrito (Gourgue, 2009, cit. Santos et al., 2012), e *ao levantar questões sobre a compreensão do texto*, capacita-as para participarem numa revisão negociada do texto, nomeadamente, no que concerne à coesão e à coerência textuais (Dachet, 2002).

Tais princípios interacionais, especialmente na sua aplicação em contexto de EPE, levantam-nos, em todo o caso, algumas questões. Considerando a parca, se não inexistente, conceção da criança sobre a escrita nesta faixa etária, perguntamo-nos, pois, quais os limites éticos e epistemológicos presentes na interação do educador com a mesma – no questionamento, na 'negociação', *i.e.*, na construção do conteúdo e na transcrição, bem como a sua influência no processo de produção e transmissão do saber, sem que possam influenciar, ou mesmo subjugar, a autoria discursiva da criança? Ainda que este estudo resulte, acima de tudo, de uma reflexão – arriscamo-nos, pioneira e, por tal, ainda incipiente –, sobre os fundamentos e princípios teóricos que sustentam a utilização do DA com crianças que se iniciam informal e ludicamente na escrita (concretamente, em jardim de infância), esperamos que possa abrir caminho para um melhor entendimento das suas diferentes tipologias e formas de uso no contexto da EPE.

## 2. O *Ditado ao Adulto* na EPE: tipos, formas de uso e benefícios

Se o DA é, há largas décadas, internacionalmente reconhecido e defendido na EPE (Javerzat, 1998; Ribera, 2013; Maby e Turquais, 2019) – e provavelmente desde sempre utilizado na ação do educador de infância, quando de forma tão natural e espontânea solicita à criança que não sabe escrever que lhe dite um texto –, a sua prática pedagógica e intencionada nas salas de jardim de infância é, no entanto, ainda parca em Portugal. Tendo como objetivo primeiro o de permitir que a criança que não escreve conceba um texto, este sistema visa, como se explicitou, a aprendizagem de competências que fazem parte do desenvolvimento a longo prazo da linguagem escrita.

O DA constitui, assim, um modo de ação didática que permite a iniciação à comunicação escrita (Thévenaz-Christen et al., 2006),

proporcionando "une expérience décisive pour que l'enfant devienne un véritable lecteur-scripteur et non un déchiffreur-copieur" (Canut, 2009, s.p.). Através deste recurso, a criança confia ao adulto, que sabe ler e escrever, o texto que ainda não está em condições de escrever (Lentin, 1977), sem que, todavia, este lhe sirva de mero 'secretário' (Javerzat, 1998), já que a sua função não se limita a transcrever. Como explicam Le Moal e Soler (2016), o adulto, através da sua função de *mediador da escrita* e assumindo, por tal, uma postura intercessora (Ferreira, 2024), desempenha também o papel de *negociador*, estando a interação professor-aluno – ou educador-criança – na base de uma "conceção de aula como um espaço de construção de conhecimentos" (Ríos, 2003, p. 19).

Através do DA, as crianças vão criando conceções sobre a existência da escrita, a sua finalidade e organização, e, de forma progressiva, vão-se apropriando de um código que, apesar de representar o oral, funciona com regras e condições próprias. Como sublinha Mata (2008), nas suas interações diárias no jardim de infância, as crianças desenvolvem "diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados" (p. 9). Segundo Ribera (2013, cit. Santos, 2018, p. 43), "no seu contacto com o escrito, as crianças observam, analisam, estabelecem relações e produzem um quadro conceptual sobre o próprio escrito". Estas conceções vão-se construindo à medida que são confrontadas com a linguagem escrita, permitindo-lhes compreender "a representação que fazemos da língua oral através da escrita" e, assim, adquirir um domínio progressivo sobre o escrito, por "serem capazes de estabelecer objetivos para a leitura, de atribuir uma funcionalidade à escrita e de descobrir que os símbolos linguísticos permitem o acesso ao significado" (p. 43).

Do ponto de vista da sua tipologia, o DA pode ocorrer de diversas formas, desde coletivamente, como em pequenos grupos ou individualmente, consoante a intencionalidade do educador e/ou o envolvimento das crianças (Ferreira, 2024). Contudo, os seus objetivos, nos diferentes casos, poderão não ser os mesmos (Canut & Guillou, 2017).

Com o ditado, quer coletivo (em grande ou pequenos grupos) quer individual, pretender-se-á que as crianças entendam como funciona a escrita, construam textos de referência para a vida, aprendendo a pro-

duzir declarações "transcrevíveis". Porém, no ditado coletivo o modo de operacionalização tem a vantagem de permitir confrontação de diferentes propostas, estimulando a discussão e a reflexão sobre as opções a tomar, baseadas nas interações e trocas verbais entre as crianças e o mediador de escrita, ou mesmo entre crianças (Ribera, 2013), como, aliás, preconizam as pedagogias socioconstrutivistas, cuja qualidade é essencial para a operacionalização dos princípios subjacentes ao DA (Santos, 2018). No entanto, a dimensão dos grupos é uma importante variável a considerar em função das finalidades a alcançar, já que os grupos mais reduzidos permitem tanto direcionar como diferenciar o nível de competências trabalhadas com as crianças (Maby & Turquais, 2019).

Conforme também alertam Maby e Turquais (2019), a composição dos grupos é outra variável decisiva na operacionalização do DA, podendo a sua homogeneidade favorecer a participação ativa de cada indivíduo e uma melhor interação com o educador, enquanto os grupos heterogéneos permitem que as crianças menos competentes em termos linguísticos compreendam a atividade em causa e repitam as afirmações ouvidas.

Quer seja coletivamente (numa folha grande ou recorrendo ao quadro branco, com caneta hidrográfica grande ou giz), quer individualmente, importa ainda garantir que as crianças estejam sentadas de frente para o suporte que acolherá a escrita, de modo a que todas possam visualizar o adulto no ato da escrita e acompanhar a progressão do texto passo a passo, ver o ato de desenhar as letras, etc.

Assim, o DA, quando orientado e submetido, como se referiu, a regras/condições de aplicação, pode, em jardim de infância (e à semelhança de outros níveis de ensino), ser utilizado para:

1) uma *escrita autoral*, como, por exemplo, a invenção de uma história – produção narrativa, porventura evidenciando consciência e conhecimento das formas de estruturação do género textual, ou uma produção poética, composição de texto livre sobre sonhos, desejos, o reconto de uma história ou a escrita de uma notícia, entre outros;
2) uma *escrita "utilitária"*, baseada na exploração/reflexão em torno de outras formas e/ou outros códigos textuais, géneros, etc., como, por exemplo, a escrita das regras da sala.

Qualquer que seja a finalidade do DA, o seu sucesso dependerá fortemente do respeito dos diferentes tempos/fases que subjazem à sua elaboração enquanto projeto de escrita, devendo o mediador não apenas permitir a todas as crianças a visualização da sua transcrição, como não modificar os elementos ditados sem a sua indicação por parte das crianças, de modo a que, durante a releitura, as mesmas possam encontrar o que ditaram (Canut & Guillou, 2017). Isto porque, quando usado com intencionalidade para atender às necessidades das crianças e/ou do quotidiano da sala de atividades, o DA também se configurará, de facto, como um *projeto de escrita em situação de comunicação real* (Santos, 2018). E se, conforme analisado por Santos (2018), este instrumento didático detém um papel muito significativo no 1.º ano do 1.º CEB – podendo, em nosso entender, ser tão útil e praticado até ao 3.º CEB, nível de ensino igualmente carecido de abordagem investigativa nesta área de estudo –, o DA, na EPE, favorecerá não só o desenvolvimento de competências emergentes de leitura e escrita, como a produção textual de qualquer tipo de escrita, seja ela narrativa, descritiva, injuntiva, entre outras.

Na verdade, são várias as vantagens e/ou os benefícios da utilização do DA nas primeiras idades, desde logo, por permitir à criança aprender a pegar na caneta/lápis/giz através do modelo e da visualização do adulto, compreendendo a orientação espacial e construindo noções de direção e lateralidade (da esquerda para a direita e de cima para baixo, no caso da nossa língua).

Simetricamente, a criança começa a familiarizar-se com tipos de letra utilizados pelo professor, percebendo que estes podem ir variando entre o tipo de letra cursiva e de imprensa, percecionando as regras implícitas para identificar o espaçamento que indica a fronteira de palavra, bem como a presença de pontuação. A criança compreende, através do DA, que a informação escrita adquire uma forma "permanente", observando que a frase/o texto se lê sempre da mesma forma a não ser que seja modificada/o no plano da escrita, assumindo-a como um processo em contínua construção.

O DA pode, até, constituir o primeiro passo para a aquisição da noção de grafema/fonema e para a descoberta do princípio alfabético, compreendendo que as letras representam os sons da fala. Permite à criança desenvolver competências caligráficas (letras manuscritas,

minúsculas e maiúsculas) e percecionar a diferença entre "escrever" e "grafar", tomando consciência gradual das propriedades da escrita.

Para além disso, a utilização desta técnica leva a criança a refletir sobre a estrutura textual de cada género, como, por exemplo, a estrutura específica de uma carta e a sua organização espacial. Como salienta Santos (2018), a atividade do DA Como salienta Santos (2018, p. 45), a atividade do DA permite que as crianças se apropriem do código escrito, que opera de modo diferente da oralidade, que já conhecem, e cujo contexto de utilização também é distinto. Na verdade, este dispositivo didático constrói "un espace intersubjectif et une rencontre entre le système sémiotique du langage oral et celui du langage écrit" (Javerzat, 1998, p. 128). Logo, "quando se introduzem tarefas relacionadas com o texto escrito, as interações entre as atividades orais e os escritos têm de ser constantes" (Ribera, 2008, p. 26), resultando na "construção do texto como uma tarefa coletiva e social" (Ríos, 2003, p. 16).

Paralelamente, e como sugerido antes, o DA parece-nos poder ser, ainda, um meio relevante para treinar o *posicionamento do sujeito* (Foucault, 1971), uma vez que permite à criança assumir a autoria do texto produzido (Pacífico, 2013), ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade. Através desta técnica, e ainda que mediada pela ação do adulto, a criança, mesmo sem saber decifrar o código escrito, é quem exerce a "prática da liberdade" (Foucault, 1971; 1994) no plano criativo do discurso: sem se cingir à atividade de transcrição, o ato de escrever constitui, na essência do DA, uma manifestação da criatividade linguístico-discursiva da criança. Foucault (1971), ao tratar da questão da *autoria*, oferece uma base teórica valiosa para entender este processo, propondo que este conceito não é um ato simples de reprodução do que foi dito ou escrito, mas, sim, um processo dinâmico que envolve uma relação de poder e a adoção da posição de sujeito. Pêcheux (1975), por seu turno, define *posição-sujeito* como a relação de identificação que se dá entre o sujeito que enuncia e o sujeito do saber que é a forma-sujeito. No caso do DA, a criança não é passiva; pelo contrário, posiciona-se ativamente como sujeito da sua própria produção, ainda que a grafia final do texto seja assumida pelo adulto. Assim, o papel do adulto não deve ser visto como um "apagamento" da autoria da criança, antes como uma colaboração que permite à criança concretizar a sua ideia num formato escrito, de acordo com o seu próprio livre pensamento.

Eis algumas pistas importantes a ter em conta no momento de mediação da escrita em situação de comunicação real:

1. Ambiente acolhedor: crie um espaço tranquilo e confortável, onde a criança se sinta segura e estimulada a expressar-se;
2. Ouvir a criança: escute atentamente, sem interrupções, e faça perguntas abertas para estimular a reflexão;
3. Adaptação à linguagem da criança: transcreva o que a criança diz com a sua própria linguagem, ajustando a complexidade conforme o seu desenvolvimento;
4. Construção gradual do texto: divida frases complexas em partes menores e explique a estrutura e a pontuação, ajudando a criança a entender como organizar as ideias;
5. Estímulo à consciência fonológica: ajude a criança a perceber a divisão das palavras em sons e sílabas, incentivando-a a escrever com base nos sons que ouve;
6. Valorizar o processo criativo: incentive a criação de frases e histórias próprias, reforçando a originalidade e autonomia da criança;
7. Reflexão sobre o texto: releia o texto com a criança, permitindo que ela reflita sobre o que escreveu e compreenda o valor da escrita;
8. Exploração de diferentes tipos de textos: encoraje a escrita para diversos fins, como cartazes, listas e histórias, conectando-a no quotidiano da criança;
9. *Feedback* positivo: ofereça encorajamento constante e celebre os avanços da criança, reforçando sua autoestima.

## 3. A argumentação através do DA: processo de aplicação

Resultando o DA de uma relação assimétrica entre um leitor aprendiz e um adulto letrado (Thévenaz- Christen, 2004; Santos et al., 2012), o seu percurso didático, quando aplicado junto de crianças em idade pré-escolar – logo, valorizando o parco conhecimento da crian-

ça sobre os géneros textuais e as suas características, a sua motivação para a escrita, bem como a sua voz e escolhas na tomada de decisões, quer durante o processo de "textualização", quer na fase de revisão/reformulação do texto –, desenvolver-se-á, idealmente, em seis grandes passos, mais ou menos aglutináveis:

1) o adulto solicita o texto à criança (ou a criança solicita ao adulto que o escreva), identificando o género textual a produzir, a sua finalidade e o seu destinatário, e, em função dessa escolha, explorando, lendo/vendo e debatendo textos da mesma tipologia;
2) a criança concebe mentalmente o texto, ao mesmo tempo que o planifica com a ajuda do educador;
3) a criança reprodu-lo oralmente, ditando-o ao adulto;
4) o adulto escreve o que escuta da criança;
5) o adulto relê para a criança o que escreveu;
6) o adulto e a criança, se desejarem, completam/reformulam o texto, fixando-o e passando a limpo.

A organização de uma sequência didática apoiada no recurso ao DA não difere muito das orientações que ancoram outros tipos de exercício ou projeto de escrita – nem mesmo, se quisermos, da que suporta a própria *Sequência de Ensino* (SE) (Pereira & Cardoso, 2013; Coutinho et al., 2013) –, podendo desenvolver-se em três fases: 'introdutória', 'oral' e 'escrita' (Lentin, 1977; Canut & Guillou, 2017; Maby & Turquais, 2019); embora reconhecendo tratar-se de um instrumento intermodal que, por isso, requer as devidas alterações de facilitação processual da escrita.

Assumindo e adaptando a proposta de Barbeiro e Pereira (2007), poderemos definir, em termos genéricos por ora, a sua organização sequencial da seguinte forma:

### *1) Planificação - momento de Oralidade antes da Escrita*

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), "A componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a

informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa" (p. 18). Este primeiro momento, de contextualização e da atribuição de sentido à atividade, requer a definição da tarefa e do produto esperado, envolvendo as crianças, ajudando-as a concentrarem-se, a desbloquearem, a impregnarem o imaginário e reforçarem a confiança em si próprias, e criando condições para a sua expressão sem constrangimentos. Neste momento, é desvendado o motivo/a finalidade da escrita, o tipo/género de texto e um destinatário/possível futuro leitor.

Esta é uma fase de elaboração oral prévia da mensagem, nomeadamente porque permite a consciência das necessárias transformações de um enunciado oral em frases a escrever. É um momento de praticar a escuta ativa, por exemplo, em exercícios de escrita coletiva. O educador ouve as sugestões das crianças e medeia o diálogo, auxiliando-as na modalização do discurso, ajustando o conteúdo e sugerindo novas formulações, o que permite a tomada progressiva de consciência das necessárias transformações de um enunciado oral em frases a escrever. Por exemplo, se a criança refere "O menino tá a comer um bolo", o medidador pode escrever o que a criança diz e explicar que o correto será reescrever da seguinte forma: "O menino está a comer um bolo". O educador vai, assim, registando notas sob a observação das crianças, para recordá-las das ideias retidas e organizar os passos seguintes.

*2) Textualização – momento híbrido de Oralidade e de Escrita*

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), "A componente de textualização é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto" (p.18). O segundo momento centra-se num planeamento específico – na mobilização de conhecimento, seleção e organização da informação para tecer a urdidura textual. Nesta fase, o educador transcreve o que as crianças ditam, legitimado pela incapacidade de a criança grafar o texto de forma independente. As crianças, por sua vez, concentram-se na transição da linguagem oral para a escrita, devendo o adulto-mediador ajudá-las na intermodalidade interagindo com o grupo. A depuração linguística será feita frase a frase e vão sendo revistos problemas de coerência e de organização temporal.

Para tal, o educador dá instruções e ajuda a criança na (re)construção do texto. Durante o DA, o mediador de escrita deve escutar, reagir instantaneamente e adaptar-se às possibilidades da criança ou do grupo (Canut & Guillou, 2017). O adulto, segundo Pasquier (1988), deverá assumir um papel interventivo, para ajudar a criança a adquirir um conjunto de capacidades comunicativas que diferem das da produção oral, nomeadamente que a receção da mensagem a transmitir é diferida, chamando-lhe a atenção para a ausência do recetor e, por tal, para a necessidade de o texto ser produzido de forma diferente da oralidade, com a maior clareza possível, reduzindo as ambiguidades que as ausências do emissor possam suscitar ao leitor (Santos, 2018).

*3) Revisão – momento multimodal de leitura, escrita e oralidade*

Barbeiro e Pereira (2007) mencionam que "a componente de revisão [se processa] através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final (...). A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos" (p. 19). O educador relê na íntegra o que acabou de escrever, para ajudar as crianças a lembrarem a sua produção, e incita-as, quando necessário, a fazerem algumas alterações. Neste momento, é importante que as crianças compreendam a escrita como um processo em que o texto pode ser sempre revisto, melhorado, aperfeiçoado, valorizando a diversificação do tipo de revisão, bem como praticando a reescrita posterior. O mediador auxilia na reformulação, na releitura e na validação ou alteração das primeiras proposições transcritas.

A revisão vincula-se, assim, à planificação inicial, na medida em que implica o confronto com os objetivos e a estrutura previamente delineados; contudo, não se limita a esse plano, dado o caráter dinâmico e transformador do próprio processo criativo. A revisão deve,

além disso, ser compreendida como uma oportunidade privilegiada para fomentar a descoberta e a tomada de consciência de novas possibilidades expressivas e estruturais. Tais possibilidades, identificadas ao longo do processo reflexivo, podem ser não apenas incorporadas em reescritas do próprio texto, como também inspirar a criação de novas produções textuais, ampliando o repertório da criança e aprofundando a sua competência discursiva, oral e escrita.

## Parte II – Parte prática

Na segunda parte deste trabalho, apresentamos dois percursos metodológicos que viabilizam o trabalho com o *Ditado ao Adulto* (DA) na EPE. Exploram-se abordagens adaptadas à realidade deste contexto educativo, em que se utiliza esta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, com vista ao fomento de comportamentos emergentes de escrita nas crianças, numa fase prévia à escolarização mais explícita que ocorrerá no 1.º CEB.

O nosso objetivo é não apenas mostrar a viabilidade do DA como ferramenta pedagógico-didática eficaz, mas também demonstrar como pode esta metodologia ser integrada de maneira criativa no currículo do jardim de infância, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada, impulsionadora quer do desenvolvimento da escrita, quer, simultaneamente, do aguçar da atenção, da memória auditiva, do treino da escuta ativa, e da promoção da compreensão e expressão oral.

### 1. Percursos de desenvolvimento

Como antecipámos, muito se tem dito sobre a organização sequencial de um percurso ou roteiro didático de escrita, quase sempre no sentido de este se constituir por três grandes momentos: 'Planificação', 'Textualização' e 'Revisão'. Contudo, acreditamos que essa estrutura tripartida, proposta por diversos autores, como Barbeiro e Pereira (2007) a que recorremos mais detidamente na nossa proposta, pode ser, no contexto educacional que nos ocupa, enriquecida e ampliada com a introdução de um momento adicional, que denominamos 'Identificação'.

Propomos, na verdade, que este momento preceda a 'planificação', por a considerarmos, na EPE, uma fase crucial, já que proporciona à criança o contacto inicial com o género textual a explorar, por meio da leitura e da análise de textos. Este momento visa não apenas a familiarização com as características formais e estruturais do género textual, mas também a reflexão sobre as suas funções comunicativas e contextuais. Assim, as crianças têm a oportunidade de identificar padrões linguísticos, estilos e estratégias discursivas que serão fundamentais para a construção dos seus próprios textos do mesmo género. Este momento preparatório permite, então, à criança conceptualizar o género textual de forma mais profunda, o que facilita a sua posterior inserção no processo de planificação da escrita.

Desta feita, e pelo que até aqui se disse, a sequência metodológica utilizada nas nossas *propostas* será a seguinte:

1. Identificação (Momento de Oralidade e Leitura de Exemplos);
2. Planificação (Momento de Oralidade antes da Escrita);
3. Textualização (Momento híbrido de Oralidade e Escrita);
4. Revisão (Momento multimodal de Leitura, Escrita e Oralidade).

Acreditamos que, com esta estrutura quadripartida, a abordagem didática se tornará mais completa e dinâmica, favorecendo uma compreensão mais rica e articulada do processo de produção escrita e do género textual explorado.

Mas perguntamo-nos, então, que géneros textuais podemos selecionar, com base na sua estrutura e nas suas características linguísticas, para trabalhar, em contexto pré-escolar, recorrendo ao DA?

Considerando a eficácia de determinados géneros na construção de competências linguísticas e na estimulação, de forma lúdica e envolvente, de comportamentos emergentes de escrita, optámos por, numa primeira instância, elencar um conjunto de géneros textuais que, embora não exaustivos, consideramos mais adequados à faixa etária em questão, bem como às práticas sociais de leitura que podem despertar o interesse das crianças neste estágio de desenvolvimento.

Assim, e no que à aplicação do DA em jardim de infância se refere, sugerimos uma abordagem sustentada numa ampla variedade de géneros textuais, com o objetivo de explorar diferentes facetas comunicativas, de que são exemplo os seguintes:

| | | |
|---|---|---|
| Legendas | Receitas | Envelopes |
| Títulos | Descrições | Ementas |
| Recados | Resumos | Notícias |
| Bilhetes | Narrativas | Jornais |
| Avisos | Recontos | Programas |
| Lista de tarefas | Quadras | *Slogans* publicitários |
| Regras | Canções | Folhetos |
| Cartazes | Postais | Textos de opinião |
| Convites | Cartas | … |

Quadro 1. Exemplos de géneros textuais exploráveis a partir do recurso ao DA na EPE

Escolhemos os géneros textuais que, como se disse, embora não únicos, consideramos particularmente adequados para crianças em idade pré-escolar, tendo em conta as características cognitivas e afetivas nesta fase de desenvolvimento, bem como as práticas de leitura que tendencialmente mais despertam o interesse e a curiosidade dos mais novos. Tais géneros permitem estimular a imaginação, a linguagem e a compreensão das crianças, enquanto fomentam o prazer pela leitura e a escrita desde os primeiros anos.

## 2. Propostas didáticas

Considerando-se "o texto e a sua leitura (...) como momento fundamental e fundamentante" (Sousa, 1989, p. 14) da aula de Língua Portuguesa, entender-se-á aqui este momento como o elemento central da mesma, não apenas como ponto de partida para o ensino (ou a sua emergência) da língua, mas igualmente como a base a partir da qual se desenvolvem as demais competências e habilidades linguísticas, nomeadamente a escrita. Ao atuar com o

texto, o educador oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção textual, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo à criança compreender a língua na sua totalidade e complexidade, considerando tanto os seus aspetos formais (como a gramática e a ortografia) quanto as suas funções pragmáticas e comunicativas.

Os roteiros didáticos por nós apresentados, que permitem trabalhar a língua de forma integrada, partem, assim, do texto como unidade que possibilita o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da língua e da sua aplicação prática, abordagem que vai ao encontro de uma visão mais construtivista e interativa do ensino de língua, em que o texto se torna o ponto de conexão entre o conhecimento linguístico e o mundo real da criança. Para tal, selecionámos alguns exemplos de textos dos géneros destacados (o convite e a carta), que poderemos assumir como textos mentores, isto é, como guias ou exemplares que exercem a dupla função de auxiliar o educador "como evidência do funcionamento do género – nomeadamente das suas regularidades e parâmetros definitórios [...] – e como exemplo de algumas das dimensões" a explorar com as crianças (Pereira & Cardoso, 2013, p. 44).

As nossas propostas foram elaboradas visando a aplicação dos cinco pilares didáticos do trabalho com géneros textuais, propostos por Ribera (2009): "los aspectos comunicativos"; "los aspectos textuales", "las unidades linguísticas"; "el conocimiento específico de los géneros, previo a la producción de los textos"; e "la observación de ejemplos de géneros escritos" (pp. 405-408).

Em ambas as propostas (1 e 2), as crianças têm a oportunidade de refletir sobre aspetos comunicativos, nomeadamente sobre elementos como o emissor, o destinatário, o objetivo e o conteúdo da mensagem em função do género textual explorado, apresentando-se sempre os textos dentro de uma necessidade comunicativa: o convite para a festa de finalistas e uma carta ao diretor do jardim zoológico. Além disso, conhecer o contexto textual do texto, segundo Irwin (1986), é igualmente essencial, pois diz respeito à envolvência do texto que se lê. Segundo esta autora, e mais propriamente no que se refere à *readibility* de um texto, a leitura de um género textual pressupõe, como se mencionou, cinco processos de compreensão,

que foram tidos em conta nas propostas pedagógicas: os microprocessos; os processos integrativos; os macroprocessos; os processos elaborativos; e os processos metacognitivos.

Quanto aos aspetos textuais, tanto na *Proposta 1* quanto na *Proposta 2*, a criança tem a oportunidade de percecionar que há uma estrutura a seguir, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da sua apresentação, para produzir o texto. Assim, quer na escrita do convite, quer na redação da carta, o educador seguirá a estrutura gráfico-visual própria de cada género, que determina tanto a forma do escrito quanto a sequência da atividade. Note-se que as unidades linguísticas próprias de cada género são mobilizadas, mas sem grande ênfase ou sem uma preocupação excessiva de as tornar em conhecimento lexical explícito. As crianças, por sua vez, percecionam a diferença entre a "linguagem escrita" e a "linguagem quotidiana", apenas através das suas intervenções com o educador.

Na medida em que o conhecimento prévio das crianças sobre os diferentes géneros textuais se constitui um fator facilitador da sua produção, foi nossa intenção prever o contacto antecipado com os aspetos textuais e linguísticos dos exemplos propostos – a carta e o convite –, evidenciando a importância de conhecer os géneros de forma específica para uma produção escrita mais eficaz e adequada. A sua disponibilização prévia, juntamente com as suas instruções (de leitura/elaboração), serve, assim, para que as crianças observem que cada género apresenta formas de escrita "relativamente estáveis", definidas social e historicamente, sensibilizando-as para a importância de lerem e observarem exemplos variados desses géneros antes de produzirem os seus próprios textos. Só assim a criança pode assumir a posição-sujeito da língua, estando essa posição exatamente sujeita à língua e às suas construções sociais (Orlandi, 2007).

### *PROPOSTA 1 - O DA na escrita de um Convite*

Na proposta didática 1, selecionamos como célula central da atividade a obra *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, publicada pela editora Ambar, em 2008.

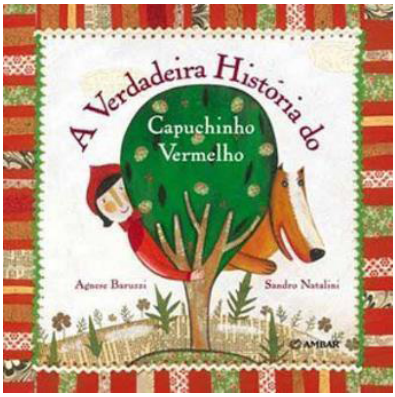



Figura 1. Capa do livro *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini

Este livro, além de reescrever o famoso conto popular do Capuchinho Vermelho, apresenta uma estrutura que mistura diversos géneros textuais, consubstanciando-se, por isso, numa proposta rica e multifacetada para o contacto com os vários géneros textuais de forma interligada, através do qual as crianças vão extraindo as características inerentes a cada um deles.

Particularmente no âmbito da *proposta 1*, focalizar-nos-emos num género específico que surge ao longo da história: o convite que a Capuchinho Vermelho dirige ao lobo; um gesto que, na versão original do conto, seria atribuído à ingenuidade da personagem, mas que, na reinterpretação deste livro, ganha novas camadas e sentidos, provocando reflexões sobre comportamentos e relações interpessoais. O convite será explorado como ponto de partida, tanto para a compreensão textual, intertextual e metatextual, como para a apropriação das estratégias discursivas utilizadas e das possibilidades de interpretação que emergem quando se revisita um conto tradicional a partir de uma perspetiva contemporânea.

### *Fase 1. Identificação – Momento de Oralidade e Leitura de Texto(s) Mentor(es) do Género Textual*

O educador deverá, primeiramente, proceder à leitura integral da obra selecionada, *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, antes de apresentar o convite.

Inicia, depois, a atividade de DA mostrando às crianças o elemento físico do convite incluído na obra.

Figura 2. Convite presente na obra *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini

Assim, a partir da visualização inicial do convite e da sua posterior leitura em voz alta, surge o seguinte questionamento:

- *Sabem o que isto é?*
- *Já receberam um convite? Para quê?*
- *Para que serve um convite?*
- *O que contém escrito?*
- *Quem escreveu o convite?*
- *E para quem é que foi escrito?*
- *Para que é que foi convidado o Lobo pela Capuchinho?*
- *O que acham de a Capuchinho convidar o Lobo para uma festa? Será uma boa ideia? Porquê?*
- *Vocês convidariam o Lobo Mau para a vossa festa de aniversário? Porquê?*
- *Saberiam dizer-me onde ocorre a festa e a que horas? Faltará informação no convite?*
- *Então, na vossa opinião, se quisermos elaborar um convite, de que elementos precisamos?*

Este questionamento desdobra-se a partir de uma análise fundamentada nos diferentes tipos de processos interpretativos propostos

por Giasson (1997), nomeadamente: (i) os *microprocessos*, que envolvem as primeiras reações cognitivas e emocionais à mensagem; (ii) os *macroprocessos*, que se referem à compreensão global e à construção do significado a partir de uma visão holística do texto; (iii) os *processos elaborativos*, que consistem na construção de inferências e significados mais complexos, através da associação de novas informações ao conhecimento textual pré-existente; (iv) os *processos integrativos*, que buscam a relação entre os diferentes elementos da mensagem e o contexto; e (v) os *processos metacognitivos*, que envolvem a reflexão consciente sobre os próprios processos de compreensão e interpretação textual, permitindo ao indivíduo monitorizar e ajustar as suas estratégias cognitivas durante a leitura e a análise textual.

Neste momento, o educador incentiva as crianças a participarem e a refletirem sobre as funções e os elementos típicos de um convite, ajudando-as a identificar as características deste género textual. Paralelamente, mostra outros exemplos (textos mentores) de convites em formato papel (*i.e.*, convites para casamento, convites para festas de aniversário, convites para um sarau, etc.) que as crianças exploram.

### *Fase 2. Planificação – Momento de Oralidade antes da Escrita*

À medida que as crianças vão compartilhando as suas ideias sobre o que é um convite, o educador vai organizando as informações, fazendo uma síntese dos elementos que um convite deve conter. Esta parte é crucial para que as crianças compreendam como se estrutura o género textual e para que possam identificar as suas partes essenciais, como: quem convida e quem é convidado; qual é o propósito do convite (o evento ou motivo da festa); a data, hora e local da festa; outras informações que podem ser importantes.

O educador realiza novas perguntas para estimular o pensamento crítico das crianças e guiá-las na elaboração do convite:

- *Se quisermos fazer um convite para a vossa festa de finalistas, o que é que este deve conter?*

- *Qual a ilustração que gostariam de incluir no convite?*
- *Que outros detalhes gostariam de acrescentar no convite?*

Neste momento, a troca de ideias é essencial para ajudar as crianças a pensarem nas escolhas que irão fazer ao criarem os seus próprios convites. Também neste momento, é efetuada a elaboração/oralização prévia da mensagem. A composição oral da mensagem antecipa a escrita, permitindo que todos os elementos e detalhes do convite sejam discutidos antes de passarem para o papel.

### *Fase 3. Textualização – Momento híbrido de Oralidade e de Escrita*

O educador coloca uma cartolina de grande dimensão no quadro, de modo que todas as crianças possam vê-la claramente. Em seguida, inicia um novo questionamento, convidando as crianças a refletirem sobre o processo de criação do convite:

*Por onde podemos começar a escrever o nosso convite?*
*Onde devemos colocar essa informação?*

À medida que as crianças começam a ditar as suas ideias, o educador regista, com um lápis, no cartaz, as respostas e sugestões de forma colaborativa. O registo é feito de acordo com o que vai sendo dito, de maneira a materializar a construção coletiva do texto, criando um espaço híbrido onde a oralidade e a escrita se entrecruzam. Quando as crianças não organizam as informações na ordem correta volta-se a revisitar os diversos convites previamente lidos e analisados de forma a debater sobre o local e a ordem de cada elemento.

### *Fase 4. Revisão – Momento multimodal de Leitura, Escrita e Oralidade*

O educador efetua a (re)leitura na íntegra do texto escrito para ajudar as crianças a lembrarem o que escreveram/ditaram.

O educador diz às crianças que irão tentar melhorar o convite e questiona:

- *As informações necessárias estão todas presentes (quem convida e quem é convidado; qual é o propósito do convite, o evento ou motivo da festa; a data, hora e local da festa, etc.)?*
- *Que palavras podemos alterar para que o texto fique mais bonito?*

Caso, por exemplo, uma criança sugira que em vez de "festa" se poderia escrever "celebração", o educador questiona o grupo e, após aprovação coletiva, altera a palavra. Se outra criança disser que falta o local concreto da festa (auditório), por exemplo, o educador acrescenta essa informação e assim sucessivamente.

Posteriormente, o educador pergunta:

- *Desejam efetuar mais alguma melhoria/alteração?*

Após considerarem que o convite está revisto e finalizado, o educador passa a caneta a informação, de forma que as crianças percecionem que a informação escrita é, quando finalizada, "permanente".

De modo a restituir à escrita o seu sentido de prática social e cultural, as crianças irão levar para casa os convites da festa de finalistas, a fim de entregá-los às suas famílias. Esta atividade visa não apenas desenvolver competências de escrita funcional e adequada a um género textual específico – o convite, mas também proporcionar uma experiência significativa, em que a escrita transcende os limites da sala de aula e assume um papel concreto na vida quotidiana. Ao redigir e partilhar os convites, as crianças reconhecem a escrita como um meio de comunicação real, com propósito, público e contexto definidos, reforçando assim a sua relevância social.

Após o término da atividade sugere-se a exploração intermodal de outros géneros textuais nela presentes, como, por exemplo, a notícia (através de uma inserção jornalística sobre o lobo mau, que surge dentro da urdidura):

Figura 3. Jornal presente na obra *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini

Ou, até, o trabalho com o género da carta (escrita pelo Lobo Mau à Capuchinho Vermelho):

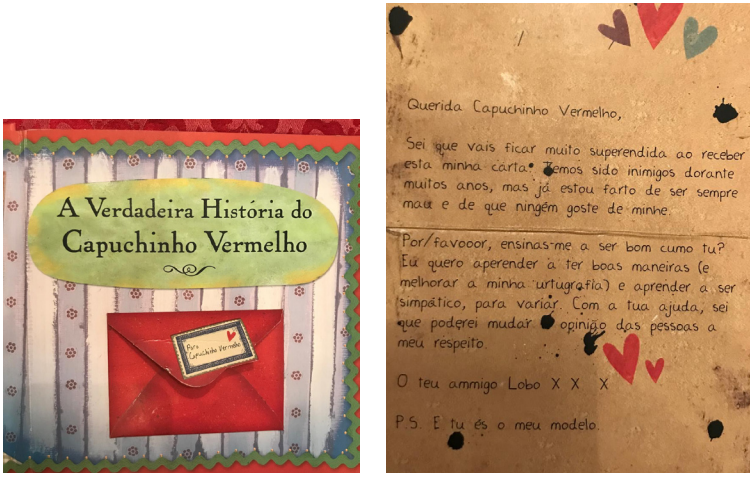



Figura 4. Carta presente na obra *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini

Assim, esta proposta ampliará o seu foco pela análise dos diferentes géneros textuais presentes na obra, visando integrar a reflexão final sobre como cada um deles contribui para a construção do significado da obra no seu todo. Pretende-se, aqui, além de abordar os géneros textuais, incentivar a leitura crítica e criativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades de interpretação e de competências de análise e produção textual.

*PROPOSTA 2 – O DA na escrita de uma Carta*

O texto que constituirá a unidade fundamental e fundamentante da *proposta 2* é *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Ahlberg, publicado sob a chancela da Companhia das Letrinhas, em 2013.

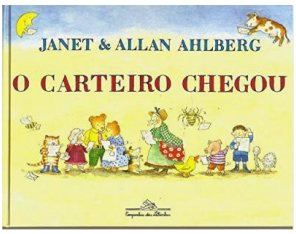



Figura 5. Capa da obra *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Ahlberg

Este livro apresenta diversas cartas que são, de uma forma jocosa, dirigidas pelos heróis de histórias tradicionais aos seus antagonistas, como, por exemplo: o João, da história "João e o pé de feijão", escreve uma divertida carta ao gigante a agradecer pelas incríveis férias que a galinha dos ovos de ouro lhe proporcionou.

*Fase 1. Identificação – Momento de Oralidade e Leitura de Texto(s) Mentor(es) do género textual*

O educador começa por mostrar às crianças uma das cartas presentes na obra supracitada, neste caso a que a personagem Caracóis Dourados escreve para o senhor e a senhora Ursos.

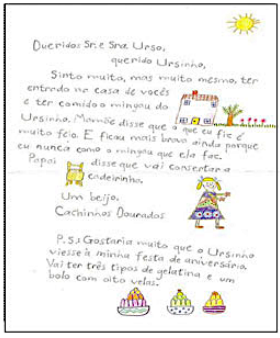

Queridos Sr. e Sra. Ursos,
querido Ursinho,
Sinto muito, mas muito mesmo, ter entrado na casa de vocês e ter comido o mingau do Ursinho. Mamãe disse que o que eu fiz é muito feio. E fica mais bravo ainda porque eu nunca como o mingau que ela faz. Papai disse que vai consertar a cadeirinha.
Um beijo,
Cachinhos Dourados
P.S.: Gostaria muito que o Ursinho viesse à minha festa de aniversário. Vai ter três tipos de gelatina e um bolo com oito velas.

Figura 6. Carta presente na obra *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Ahlberg

Partindo da sua visualização, o educador questiona as crianças, estimulando a sua curiosidade e reflexão:

- *Sabem o que isto é?*
- *Já alguma vez receberam uma carta?*
- *Em que ocasião é que a receberam?*
- *Para que serve uma carta?*
- *Já alguma vez escreveram uma carta? Sabem como é que se escreve uma carta?*
- *Quem terá escrito esta carta e a quem?* (antecipação de expectativas)
- *Que mensagem contém?*
- *De onde terá vindo a carta?*
- (A educadora mostra mostra um envelope)
- *Em que suporte é que veio?*
- *O que contém o envelope?*

Após a leitura em voz alta da carta, o educador faz novas perguntas para ajudar as crianças a refletirem sobre o seu conteúdo e significado:

- *Então, quem escreveu esta carta e a quem?* (confirmação de hipóteses interpretativas)
- *O que será que a Caracóis Dourados quis fazer com esta carta?*
- *E o que acham deste pedido de desculpas?*
- *E esta nota no final da carta* (o educador aponta para a nota)*, o que será que significa?*

Estas perguntas não só incentivam o pensamento crítico e a compreensão textual, como também permitem que as crianças se envolvam emocionalmente com a história e a situação proposta pela carta, motivando-as para escutarem, discutirem opiniões e, posteriormente, escreverem uma carta.

Posteriormente, a educadora explica às crianças que há muitos tipos de cartas e diversas formas de comunicar, mostra-lhes onde ficam

os diferentes marcos do correio da cidade e faz circular exemplos de selos. Após a interpretação destes elementos, são fornecidos à criança outros exemplos de cartas e são explorados os seus constituintes e as diferenças entre tipos de cartas.

### *Fase 2. Planificação – Momento de Oralidade antes da Escrita*

Durante a interação, o educador vai registando as verbalizações das crianças, chamando-lhes a atenção para os elementos que uma carta deve conter e para a sua organização.

O educador efetua um novo questionamento, por exemplo, depois de as crianças manifestarem interesse em escrever uma carta ao diretor do Jardim Zoológico, a fim de saberem quantos ursos acolhem e descobrirem mais curiosidades sobre eles:

- *Então, se quisermos escrever uma carta "ao diretor do jardim zoológico", o que é que vamos ter de incluir?*
- *Como é que vamos começar?*
- *O que vamos querer dizer-lhe/explicar-lhe/pedir-lhe?*
- *Como é que nos vamos despedir?*
- *Gostariam de incluir imagens na carta?*
- *E que informações vamos ter de escrever no envelope?*

É efetuada a elaboração oral, prévia, da mensagem, tendo em conta o modelo da carta apresentado.

### *Fase 3. Textualização – Momento híbrido de Oralidade e de Escrita*

O educador escreve ou afixa no quadro uma cartolina de grande dimensão, para que todas as crianças possam visualizar o registo, e inicia um novo questionamento:

- *Por onde vamos começar a escrever a nossa carta?*
- *Que palavra(s) vamos usar para cumprimentar o destinatário?*

- *Uma vez que não nos conhece, o que deveremos fazer a seguir, antes de lhe dirigirmos o nosso pedido?*
- *Que outra informação importante deveremos dar-lhe, se quisermos convidá-lo para vir à nossa escola?*
- *Onde devemos colocar essa informação?*
- *Como é que nos vamos despedir?*
- *Como vão assinar a carta?*

À medida que as crianças ditam a informação, o educador medeia o diálogo e a construção da oralização, e regista, a lápis, no cartaz o que vai sendo dito. Sempre que as crianças não souberem onde colocar algum dos elementos solicitados volta-se a analisar os diversos modelos fornecidos.

### *Fase 4. Revisão – Momento multimodal de Leitura, Escrita e Oralidade*

O educador efetua a (re)leitura, na íntegra, do texto elaborado em conjunto, para ajudar as crianças a lembrarem-se do que escreveram/ditaram.

O educador diz às crianças que irão tentar melhorar a carta e questiona:

- *Que palavras podemos alterar para a nossa carta ficar mais completa?*

O educador recebe as sugestões das crianças e procede às alterações aprovadas e dialogadas em grupo. Em seguida, pergunta:

- *Desejam acrescentar alguma informação?*
- *Desejam efetuar mais alguma melhoria/alteração?*

O educador relembra o grupo sobre o que se entende por *post scriptum* incluído na carta lida e a sua utilidade. Caso uma criança refira a ideia de incluírem uma nota sobre a informação relativa à disponibilidade do grupo, o educador efetua esse acrescento/alteração.

Após considerarem que a carta foi revista e finalizada, o educador passa a informação a caneta de tinta permanente. Com o objetivo de resgatar o caráter social e cultural da escrita – compreendida não apenas como um exercício escolar, mas como uma prática significativa inserida em contextos reais de comunicação –, as crianças serão convidadas a preencher coletivamente um envelope com os dados do remetente e do destinatário. Para isso, deverão realizar uma pesquisa no site oficial do Jardim Zoológico, a fim de localizar a morada e demais informações necessárias para o envio da correspondência. Esta atividade visa promover a escrita funcional e contextualizada, estimulando a curiosidade e a participação ativa das crianças na procura de informações, reforçando a importância da escrita como instrumento de interação social. Posteriormente, colarão um selo e, a pé, irão colocar a carta no marco do correio mais perto da escola.

A concluir, sugerimos outras obras indutoras que poderiam enriquecer o trabalho pedagógico sobre o género epistolar no contexto de EPE, promovendo uma abordagem intertextual: *Cartas aos heróis*, de José Jorge Letria (1998); *Natal no Hipermercado*, de Luísa Ducla Soares (2006); *Uma última carta*, de Antonis Papatheodoulou (2016); *Uma carta para Frank*, de Walter Sagardoy e Sami Ribeiro (2023), e *Querido dragão*, de Emma Yarlett (2024). Estas obras, além de diversificarem as possibilidades de leitura, permitem explorar as diferentes formas de comunicação por meio de cartas, abordando temas como a amizade, a solidariedade, os afetos e a imaginação. Tal seleção literária pode incentivar os pequenos leitores a perceberem a carta como um meio de expressão pessoal e criativa, enquanto favorece o desenvolvimento de competências linguísticas e de interpretação, fundamentais na primeira infância.

## Considerações finais

O *Ditado ao Adulto* (DA), enquanto dispositivo didático mediador, apresenta inúmeras potencialidades quando mobilizado desde o jardim de infância e, embora a sua aplicação seja comum em algumas práticas educativas, é, maioritariamente, usado sem intencionalidade educativa específica. Concebido e reconhecido como uma técnica produtiva e eficaz para o desenvolvimento de competências emergentes de (leitura

e) produção escrita, dependente da ação mediadora do adulto, recomenda-se a sua utilização na EPE (e desde os seus primeiros níveis) por contribuir para a promoção de competências essenciais, aos níveis, entre outras, da compreensão das formas e das funcionalidades da escrita, da estruturação do discurso, da perceção da orientação espacial e da própria conceptualização da diferença entre a oralidade e a escrita. Além disso, o DA facilita a construção da noção de texto, frase, palavra, sílaba, letra, grafema e fonema, contribuindo para o entendimento do próprio princípio alfabético e para a perceção da escrita como um sistema com uma gramática própria.

A mediação do Ditado ao Adulto é fundamental para o desenvolvimento desta literacia emergente e deve ser adaptada às necessidades de cada criança. Como se refere nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 67) "Cabe assim ao/à educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso. A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades."

Quanto integrado no quotidiano das crianças, o DA apresenta, de facto, um vasto leque de faculdades que vão muito além da competência compositiva, atuando, conforme se mencionou, no desenvolvimento de aptidões como a memorização e a criatividade, sendo também uma poderosa ferramenta metatextual de motivação para a própria escrita.

Paralelamente, o DA também se nos afigura um meio dominante para a construção da autoria discursiva, que pressupõe não a reprodução de algo já dito ou escrito, mas um processo dinâmico que envolve o poder. No contexto do DA, a criança não é passiva, pelo contrário, assume ativamente a autoria da sua produção, e o papel do adulto não é apagá-la, mas colaborar para que as suas ideias se concretizem de forma escrita, respeitando o seu livre pensamento. Neste sentido, o DA revela-se, em idade pré-escolar, uma ferramenta de liberdade, pois a criança, mesmo

sem saber decifrar o código escrito, tem a oportunidade de assumir um "posicionamento de sujeito" (Foucault, 1971), transformando o exercício de escrita num momento de afirmação e de autoria discursiva. O ato de escrever, neste caso, não se limita à transcrição, mas é, na essência, uma manifestação da criatividade linguístico-discursiva da criança.

Na verdade, chegadas ao término deste estudo, longe de exaustivo e concluído, e feita esta reflexão, leva-nos à nossa questão de partida, a respeito dos limites da mediação do DA, esta outra: estarão os cursos de formação dos educadores de infância devidamente preparados para integrar o DA nos seus *curricula*? Parece-nos que refletir sobre a formação inicial destes profissionais de educação, tendo em vista a sua capacitação para utilizarem o DA como uma metodologia didática, é o primeiro – se não o único – modo de este dispositivo ser utilizado com um propósito pedagógico em contexto pré-escolar. Para tal, seria necessário sensibilizar os futuros educadores sobre as potencialidades desta prática, mostrando, entre outras coisas, que o trabalho com os diferentes géneros textuais pode beneficiar da sua implementação. Na verdade, cremos, até, que, a antecipá-lo, a valorização do DA deveria passar pela sua recomendação nos próprios programas ou *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), à semelhança do que acontece, como se referiu, em outros países da Europa, nomeadamente em França.

Por esse motivo, reconhecemos também a utilidade e a nossa pretensão numa futura investigação de campo, mais propriamente centrada na análise das práticas de mediação nos processos de produção de textos escritos em salas de jardim de infância. A ampliar e robustecer esta nossa proposta seminal, tal pesquisa permitir-nos-ia, através da análise da eficácia das situações e abordagens propostas, verificar os benefícios tangíveis do DA, focando-nos não apenas na intervenção e na postura/conduta discursiva do adulto-mediador, como nas interações com e entre as próprias crianças. Uma abordagem empírica que articularia, portanto, o estudo de ambas as perspetivas, visando, quer do ponto de vista da criança, a identificação dos seus modos de interação e de produção da linguagem escrita e, logo, do seu impacto no desenvolvimento de competências e representações sobre a mesma, quer, do ponto de vista do adulto, a análise das modalidades da sua organização pedagógica, dos suportes e tipos de escrita priorizados, e das suas intencionalidades.

Além de todas as vantagens ou potencialidades enunciadas, acreditamos que o DA pode ser considerado, ainda, um "método de equidade", por exemplo, na aprendizagem de uma segunda língua (Português Língua Não Materna - PLNM) e/ou na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no processo de escrita, aplicável não apenas no contexto da EPE, como em diferentes níveis de ensino, desde o 1.º CEB até ao Ensino Superior; o que reforça a pertinência da sua valorização e divulgação sustentada junto dos futuros profissionais, desde os Cursos de Educação Básica/Educação Pré-Escolar. Vivemos, pois, numa realidade em que os jardins de infância e as escolas recebem, constantemente, crianças/alunos/estudantes de diversas nacionalidades, muitos dos quais têm o português como língua não materna. Nesse cenário, a construção de textos coletivos utilizando o DA surge como uma abordagem pedagógica inclusiva (Ribera, 2009), permitindo que todas as crianças, inclusive as de PLNM, participem ativamente na construção de um texto. Além disso, a sua utilização pode ser particularmente benéfica com crianças com NEE em contexto de sala de atividades, promovendo o seu envolvimento no processo de escrita de maneira mais efetiva e personalizada. Aqui, o DA não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento da escrita, mas também um instrumento de inclusão, de multiculturalidade e de diversidade, capaz de atender a uma multiplicidade de necessidades pedagógicas e linguísticas, e de reforçar o papel da criança enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O DA poderá ainda, a nosso ver, ser adaptado para apoiar crianças com dificuldades na fala, deficiências auditivas ou dificuldades cognitivas, ao dar-lhes tempo e espaço para expressar-se verbalmente. O adulto, por meio do ditado, pode apoiar a criança, traduzindo as suas expressões orais em palavras escritas, favorecendo a inclusão de todos no processo de aprendizagem. O DA permite que cada criança, independentemente de seu nível de habilidades de escrita, tenha a sua voz e ideias registradas, reconhecendo-a como sujeito ativo. Assim, cada criança pode participar da construção de textos, promovendo-se um ambiente inclusivo. Em contextos multiculturais, o DA pode ser uma excelente ferramenta para incluir crianças, por exemplo, bilíngues ou multilíngues, permitindo que elas falem na sua língua materna enquanto o adulto faz a transcrição para o português, o que facilita a transição linguística e ao mesmo tempo

reforça o valor das diversas línguas e culturas no ambiente de aprendizagem. Por exemplo, ao trabalhar com crianças imigrantes ou de comunidades com diferentes origens linguísticas, o adulto pode permitir que a criança expresse os seus pensamentos e histórias na língua da sua cultura, promovendo um ambiente de aprendizagem mais diverso e acolhedor.

Em suma, o DA configura-se como um método dinâmico e flexível, que integra uma livre, colaborativa e inclusiva abordagem à escrita. Adaptando-se às necessidades individuais e coletivas das crianças, oferece múltiplos benefícios quando adotado com crianças em idade pré-escolar, que vão desde o desenvolvimento de competências emergentes de leitura e escrita até à promoção da criatividade e da autoria. É uma abordagem que não apenas facilita a aquisição de habilidades linguísticas essenciais, mas também promove um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação e o respeito pelas diferentes formas de aprender, criando uma base sólida para o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças.

## Referências bibliográficas

### Bibliografia ativa


Ahlberg, A. & Ahlberg, J. (2007). *O Carteiro Chegou*. Companhia Das Letrinhas.

Baruzzi, A. & Natalini, S. (2008). *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*. Ambar.

Papatheodoulou, A. (2016). *Uma última carta*. Kalandraka

Letria, J. J. (1998). *Cartas aos heróis*. Ambar

Sagardoy, W. & Ribeiro, S. (2023). *Uma carta para Frank*. Ciranda Cultural

Soares, L. D. (2006). Natal no Hipermercado. *In Há sempre uma estrela no Natal.* Civilizações.

Yarllet, E. (2024). *Querido Dragão*. Jacarandá


### Bibliografia passiva


Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Éditions Gallimard.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual.* Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. *VII Congrès FNAME, Le langage. Object d'apprentissage, outil de pensé. Quels obstacles ? Quels leviers ?* Dole. https://hal.science/hal-00524227/document

Canut, E., & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Retz.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua.* Editorial Graó.

Coutinho, A. (Coord.), Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2013). Géneros de textos e ensino da escrita. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183-200). Universidade de Aveiro.

Dachet, F. (2002). *La dictée à l'adulte*. Images et langages. http://imagesetlangages.fr/PE2/dicteealadulte.pdf

Ferreira, R. (2024). *"Podes escrever o que eu disse?" (S.F.): a descoberta da escrita no jardim de infância e o ditado ao adulto como instrumento didático mediador*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du Discours*. Gallimard.

Foucault, M. (1994). *Dits et Écrits*, vol. I-IV. Gallimard.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. Gallimard.

Giasson, J. (1997). *La Lecture : De la théorie à la pratique*. De Boeck & Larcier.

Gourgue, D. (2009). *Écrire en maternelle : dictée à l'adulte*. Inspection de l'Education Nationale - Circonscription de Grenoble 5.

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes.* Prentice Hall.

Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères*, *17*, 127-137. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2252

Le Moal, C. & Soler, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Éditions Retz.

Lentin, L. (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant... (Tome 3)*. ESF Éditeur.

Lentin L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. ESF Éditeur.

Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. ESF Éditeur.

Maby, M. & Turquais, S. (2018). La dictée à l'adulte : un dispositif pédagogique pertinent pour développer le langage écrit ? MASTER MEEF mention 1er degré « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Université de Montpellier/Faculté d'Éducation/École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. https://apei.pt/download/a-descoberta-da-escrita-lourdes-mata-2008

Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?. *Psykhe, 15*(2), 45-55.

Ministère de l'éducation nationale (2002). Programme d'enseignement de l'école maternelle : arrêté du 14-02-2002. Bulletin Officiel Hors série n.° 1.

Moreno, M. (2006). La creatividad em los alumnos de educación infantil: Incidencia del contexto familiar. *Revista Creatividad y Sociedad*, *9*, 43-52.

Orlandi, E. P. (1983). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Brasiliense.

Orlandi, E. P. (2007). A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. *ComCiência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, *89*, julho. Labjor-UNICAMP. https://comciencia.br/dossies-73-184/web/handler2f25.html?section=8&edicao=26&id=296

Pacífico, S. M. R. (2013). *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. Pedro & João Editores.

Pasquier, A. (1988). Production de texte écrit - La dictée à l'adulte. *Journal de l'enseignement primaire édition corps enseignant, 13*, 15-17.

Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Dunod.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coords.) (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos.* Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Universidade de Aveiro.

Plane, S. (2015, Agosto, 31). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers Pédagogiques*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/

Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure - L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. Perifèric Edicions.

Ribera, P. (2009). Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3*. Edições Colibri/CLUNL, 399-409.

Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexões sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 95-106). Universidade de Aveiro.

Ríos, I. G. (2003). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit* (Tese de Doutoramento), Universitat Jaume I.

Santos, M. M. (2018). *O Ensino Precoce da Escrita: O ditado ao Adulto Mediado por Sequências Didáticas com recurso ao Quadro Interativo* (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro.

Santos, M. M., Pereira, M. L. Á, & Ribera, P. (2012). *"Ditado ao adulto". Um dispositivo didático para o ensino precoce da produção textual* [Comunicação oral]. VI Encontro de Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: investigação e boas práticas. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Schneuwly, B.; Dolz, J. (Eds.) (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sousa, M. L. T. D. (1989). *A interpretação de textos na Aula de Português*. Aspetos pedagógico comunicativos e interactivos. Universidade do Minho.

Thévenaz-Christen, T., Claude, J., & Dombre, C. (2006). Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte. *Langage & pratiques*, *38*, 34-45.

# 3. A ESCRITA DO TEXTO DE OPINIÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Luciana Graça**[1]

**Sónia Pereira**[2]

**Maria Beatriz Gil**[3]

**Filomena Rocha**[4]

**Luísa Álvares Pereira**[5]

## Introdução

A capacidade de argumentar por escrito representa uma competência fundamental no percurso escolar discente, quer pela sua

[1] lucianagraca@ese.ipvc.pt; ESE-IPVC - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação; inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação; CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; ProTextos.

[2] soniapereira@aelpb.pt; AE de Loureiro - Agrupamento de Escolas de Loureiro; ProTextos.

[3] beatriz.gil@ese.ips.pt; ESE-IPS - Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação; EDUNOVA-ISPA - Centro de Investigação Interdisciplinar em Educação; ProTextos.

[4] filomena.rocha@aeaveiro.pt; AE de Aveiro - Agrupamento de Escolas de Aveiro; ProTextos.

[5] lpereira@ua.pt; UA - Universidade de Aveiro; ProTextos.

relevância no domínio da comunicação quer pelo contributo para o próprio desenvolvimento do pensamento crítico e para a promoção de uma participação consciente, nos mais diversos campos de atuação social (Costa, 2016; Dolz-Mestre, 1993; Marques, 2010; Pereira, 2000a). A própria articulação entre a oralidade e a escrita, promovendo-se a organização e a explicitação do pensamento, também é favorecida por tal trabalho no campo da argumentação. E, entre os diferentes géneros argumentativos, ocupa o texto de opinião um particular destaque no Ensino Básico, ao permitir que os alunos aprendam, desde cedo, a expressar-se e a sustentar perspetivas pessoais sobre temas que lhes interessam ou sobre as suas próprias experiências (Dolz, 1995).

E esta relevância das competências argumentativas tem de facto vindo a ser refletida nos documentos curriculares portugueses, como é o caso das *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). Contudo, há investigações que mostram que a escrita argumentativa continua a colocar desafios às práticas efetivas, em sala de aula, já que não tem ocupado um lugar consistente nesses primeiros anos de escolaridade (Costa, 2016; Sánchez Abchi, 2015).

Foi então neste quadro que se desenvolveu o presente estudo, teoricamente ancorado na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD – Bronckart, 1996), e centrado na implementação de uma sequência didática (doravante, SD – Dolz et al., 2001, 2004), concebida para a escrita de um texto de opinião, em três turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integradas em dois estabelecimentos de ensino público e um de ensino privado, em Portugal. Este dispositivo da SD constituiu a base a partir da qual se desenvolveu e consolidou a proposta de sequência de ensino no seio do grupo ProTextos, num movimento de continuidade teórica e de aprofundamento didático, resultante da articulação sistemática entre investigação, formação e prática pedagógica (Pereira & Cardoso, 2013). E, com o objetivo de compreender de que modo a implementação da SD contribuiria para o desenvolvimento das competências de escrita do referido género de texto, o presente estudo implicou a análise comparativa entre as produções textuais iniciais e finais, incidindo sobre diferentes dimensões do texto de

opinião. Os resultados desta comparação evidenciaram progressos relevantes, particularmente a nível da organização do texto e da construção da argumentação.

## 1. Enquadramento teórico

A escrita argumentativa tem sido frequentemente associada ao desenvolvimento da própria competência comunicativa e do pensamento crítico (Leal & Morais, 2006; Marques, 2017; Pereira & Azevedo, 2005; Pinto & Teixeira, 2024). E, no contexto escolar, o texto de opinião tem-se então vindo a destacar entre os géneros argumentativos (Adam, 2001), ao permitir aos alunos, desde logo, construir e justificar, de forma fundamentada, os seus pontos de vista (Dolz & Pasquier, 1994; Duarte & Rodrigues, 2008; Rodrigues, 2020).

No contexto português, e não obstante o reconhecimento que os documentos curriculares oficiais, como é o caso das *Aprendizagens Essenciais* (2018), fazem já em termos da relevância do desenvolvimento de competências argumentativas no Ensino Básico, essa valorização a nível curricular nem sempre se espelha de forma consistente nas práticas pedagógicas. Persiste, por vezes, a tendência para iniciar o trabalho com os textos argumentativos apenas em níveis de escolaridade mais avançados, já que são estes ainda por vezes percecionados como géneros de maior complexidade (Costa, 2016; Costa et al., 2017; Dolz & Gagnon, 2010; Marques, 2010; Pereira, 2001; Rodrigues, 2020; Sánchez Abchi, 2015). E, nos anos iniciais, tende então a privilegiar-se outros textos, como os narrativos (Costa et al., 2017; Sánchez Abchi, 2015).

Contudo, essa perspetiva já tem sido problematizada em diversos estudos que mostraram que as crianças são capazes de revelar capacidades de argumentação escrita, desde muito cedo, se lhes forem proporcionadas oportunidades de aprendizagem adequadas (Costa et. al., 2017; Sánchez Abchi, 2015), e intencionalmente concebidas para esse fim - para uma descrição detalhada de alguns desses estudos, ver, por exemplo, Costa, 2016 e Costa et al., 2017 (Rodrigues, 2015). Em consonância com esta perspetiva, Costa (2016, p. 197-198) subli-

nha ainda, aliás, que resultados obtidos em diferentes investigações «parecem [até mesmo] indicar que haverá benefícios em promover a escrita de diferentes géneros desde o início, havendo percursos de desenvolvimento específicos associados ao texto argumentativo».

Ora, o ISD (Bronckart, 1996, 2021) oferece um quadro teórico importante para compreender o ensino deste género de texto. Nesta perspetiva, os textos são percecionados como formas de ação linguística situadas em contextos concretos de comunicação. Neste sentido, a escrita de textos como o texto de opinião possibilita aos alunos não só estruturar o pensamento como também compreender e participar em interações comunicativas autênticas. Por outras palavras, esta perspetiva teórica sublinha a relevância de ensinar este género de texto de forma integrada, articulando aspetos linguísticos, pragmáticos e discursivos. Foi também a partir deste quadro teórico que se identificaram três dimensões principais para a produção de textos de opinião, consideradas essenciais tanto para o ensino propriamente dito deste género quanto para a própria avaliação da qualidade das produções textuais a analisar (Bronckart, 1996, 2021; Lousada, 2010):

1. Plano de texto: relativo à organização macroestrutural, constituída por introdução (apresentação do tema e da tese), desenvolvimento (justificação da tese com argumentos e contra-argumentos) e conclusão (retoma e reforço da tese e encerramento); garante a coerência global e a própria clareza na progressão das ideias;
2. Mecanismos de textualização: compreendem os recursos linguísticos que garantem a coesão e a fluidez do texto, como conetores argumentativos e a paragrafação; todos estes elementos concorrem para a ligação lógica entre as partes do texto e facilitam a compreensão pelo leitor;
3. Mecanismos enunciativos: concernentes à gestão das vozes discursivas no texto, como o uso de modalizações e a incorporação e refutação de perspetivas contrárias; por sua vez, estes mecanismos são essenciais na construção da autoridade do autor no discurso e no próprio fortalecimento da persuasão argumentativa.

Para fazer face às dificuldades associadas ao ensino da escrita do texto de opinião, a SD (Dolz et al., 2001, 2004; Dolz & Schneuwly, 2009; Pereira, 2000b), também em consonância com os princípios do ISD, surge como um dispositivo de ensino amplamente utilizado no trabalho com géneros de texto. E são estas as suas quatro grandes etapas: i) apresentação da situação de comunicação, em que se clarificam os objetivos da produção textual e em que pode ser solicitada uma produção inicial do texto (facultativa no modelo); ii) análise das produções iniciais, quando estas são realizadas; iii) trabalho nos módulos, centrado em aspetos específicos do género que suscitam maiores dificuldades (como plano de texto, conetores ou recursos linguísticos); e iv) produção final, que pode assumir a forma de reescrita da versão inicial ou de um novo texto, permitindo consolidar as aprendizagens e testar os conhecimentos construídos (Dolz et. al., 2001, 2004).

Foi a partir destas premissas teóricas do ISD e da SD, bem como das dimensões fundamentais do texto de opinião anteriormente descritas, que concebemos então o nosso estudo, com a implementação de uma SD elaborada para o ensino da escrita do texto de opinião no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aduza-se ainda, e desde já, que as referidas dimensões fundamentais do texto de opinião, além de terem sido exploradas pela SD, também orientaram a própria análise das produções textuais que as crianças produziram antes e depois da aplicação do referido dispositivo didático. A metodologia adotada, detalhada na secção seguinte, dará precisamente conta de tal.

## 2. Metodologia

### 2.1. Contexto do estudo

Participaram 47 alunos de três turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma 1 (doravante, T1) pertence a uma instituição de ensino privada do distrito de Setúbal e as turmas 2 e 3 (doravante, e respetivamente, T2 e T3) integram instituições de ensino públicas

do distrito de Aveiro. Estas três turmas distribuem-se, mais especificamente, da seguinte forma:

Tabela 1. Caracterização das turmas

| | **Turma 1** | **Turma 2** | **Turma 3** |
|---|---|---|---|
| **Ano de escolaridade** | 4.º ano | 3.º ano | 3.º ano |
| **Número de alunos** | 16 alunos | 22 alunos | 9 alunos |

A escolha das turmas deveu-se ao facto de serem os grupos de alunos a quem lecionavam três das investigadoras. Apesar de haver uma turma já do 4.º ano de escolaridade e ainda que, nas T1 e T2, os alunos não tivessem ainda sido expostos ao ensino explícito deste género de texto, enquanto na T3 havia já algum conhecimento prévio, adquirido na disciplina de inglês, o conhecimento que as docentes tinham de cada grupo permitiu aferir que tal não afetaria os resultados do estudo, o que, assim, conduziu à implementação de uma mesma SD nos três grupos.

Para a análise das produções textuais que se apresenta de seguida, e devido a condicionalismos de tempo, foram selecionados seis textos por turma. A escolha foi realizada pelas professoras responsáveis de cada grupo, de modo a representar três níveis de desempenho — alto, médio e baixo. Os critérios de desempenho não se restringiram à plena realização do género de texto de opinião, sobretudo nas produções textuais iniciais, mas antes a indicadores gerais de qualidade textual, tais como os seguintes: i) clareza na apresentação da ideia inicial (quando presente), ii) grau de desenvolvimento e justificação dos argumentos ou de outras formas de sustentação do texto, e iii) adequação linguística e textual (coesão, coerência, ortografia e pontuação). Assim, em cada turma, foram incluídos dois textos de nível alto, dois de nível médio e dois de nível baixo, assegurando uma amostra representativa da diversidade de produções, tanto nas produções textuais iniciais como nas produções textuais finais.

## 2.2. Sequência didática

A SD implementada neste estudo é da autoria de Sónia Pereira, tendo sido originalmente criada em língua inglesa para o 3.º ano de escolaridade de uma turma bilingue de inglês. O dispositivo foi posteriormente traduzido e adaptado para português para efeitos da presente investigação, mantendo-se, contudo, a sua estrutura conceptual, lógica interna e opções didáticas fundamentais.

A sua implementação teve uma duração variável em cada turma, situando-se o tempo médio em cerca de uma semana e meia e englobou as etapas a seguir descritas.

Figura 1. Etapas de uma sequência didática (Dolz et al. 2001, 2004).

### *A. Apresentação da situação de comunicação*

Nesta etapa, as professoras explicaram aos alunos que as aulas seguintes seriam dedicadas ao ensino da escrita do texto de opinião. E, para que compreendessem a situação de argumentação de que se partiria para o trabalho que se seguiria, utilizou-se como ponto de partida a obra *Amélia quer um cão* de Tim Bowley (2012), seguindo-se uma discussão a respeito da situação descrita no livro, que o título, de resto, já ilustra.

### *B. Produção textual inicial*

Os alunos produziram, individualmente, um primeiro texto de opinião, somente orientado pela seguinte questão polémica: "Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?". Também foram informados de que se iria, posteriormente, fazer a comparação e a análise entre as produções textuais realizadas antes e após a implementação

de um determinado conjunto de atividades específicas (a saber, as que constituiriam a SD implementada).

### *C. Módulos*

O Módulo 1, dedicado à situação de comunicação (envolvendo, particularmente, a questão polémica, o objetivo, as opiniões...) e à própria estrutura do texto de opinião, implicou atividades como as seguintes: procura de informações; compreensão de conteúdo textual; delimitação das diferentes partes do texto; construção/preenchimento coletivo de um guia de produção textual escrita.

No Módulo 2, trabalharam-se estratégias para introduzir e concluir o texto de opinião de forma adequada. Tal incluiu, nomeadamente, a elaboração de alternativas para a introdução da questão polémica, o uso de expressões para expressar uma opinião e para concluir o texto, e a identificação de conetores textuais adequados. Deu-se também continuidade à construção do guia de produção textual escrita.

No Módulo 3, colocou-se o enfoque no desenvolvimento do texto. Reforçou-se a compreensão do que é um argumento (favorável e contrário) e trabalharam-se organizadores textuais apropriados para esta parte específica do texto. Houve também registo escrito de argumentos e deu-se continuidade ao preenchimento colaborativo do guia textual.

O Módulo 4 implicou a delimitação das diferentes partes do texto, a procura e a escrita de argumentos, a identificação de organizadores textuais e ainda se concluiu o preenchimento do guia de produção textual escrita.

### *D. Produção textual final*

Os alunos produziram um novo texto de opinião, a partir da mesma questão polémica e com base em todos os conhecimentos construídos ao longo dos módulos. Seguiu-se o preenchimento da autoavaliação correspondente a essa mesma produção textual final.

### 2.3. Análise das produções textuais dos alunos

Para avaliar o impacto da SD implementada no desenvolvimento das competências dos alunos a nível da escrita de um texto de opinião, procedeu-se à análise das respetivas produções iniciais (doravante, PI) e produções finais (doravante, PF). Esta análise visou a identificação quer dos avanços registados quer das dificuldades que persistiram, com o enfoque a ser colocado em aspetos específicos estruturais do género de texto trabalhado. Para tal, adotou-se uma abordagem assente no modelo de análise textual de Bronckart (1996), ainda que ajustado aos objetivos específicos da SD utilizada.

Este modelo de análise textual (Bronckart, 1996) propõe uma articulação entre as condições de produção de um texto e a sua organização material. Inspirando-se na metáfora do «folhado» (Haller, 1995, como citado em Bronckart, 1996), o autor descreve a sua estrutura em três níveis interligados: i) a infraestrutura geral, que corresponde ao plano do texto, englobando os tipos de discurso, as suas articulações internas e as próprias sequências que organizam o conteúdo temático; ii) os mecanismos de textualização, que asseguram os encadeamentos lógicos, hierárquicos e temporais, através da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal; e, finalmente, iii) os mecanismos enunciativos incidem sobre as instâncias e os posicionamentos enunciativos, envolvendo as «vozes» que estão presentes no texto e as modalizações que traduzem determinadas avaliações relativas ao próprio conteúdo temático.

Ora, e como já referimos, ao adaptar o modelo proposto por Bronckart (1996) às nossas necessidades - ou seja, adequando-o, fundamentalmente, à análise do que foi explorado na SD trabalhada -, os aspetos escolhidos foram, assim, os seguintes: a) o plano do texto, com a análise da presença e da qualidade da introdução, do desenvolvimento e da conclusão e dos respetivos itens considerados em cada uma destas partes); b) os mecanismos de textualização, com a avaliação do uso de organizadores textuais, conetores argumentativos, paragrafação e pontuação adequadas; e c) os mecanismos enunciativos, relativos à gestão das vozes e modalizações. A extensão do texto, com a contagem do número de palavras nas PI e nas PF, também foi considerada. A seguir,

apresentaremos a análise de cada uma destas dimensões de forma mais detalhada – com as tabelas com os resultados a serem mostradas na parte referente à apresentação e à discussão dos resultados.

No plano do texto, a análise incidiu sobre as três grandes partes do texto de opinião.

Na parte inicial, avaliaram-se dois itens: apresentação do tema/assunto sobre o qual se dá a opinião; apresentação da opinião. E para cada um destes itens consideraram-se os seguintes níveis de desempenho: i) nível de desempenho 0, quando não estava presente; ii) nível de desempenho 1, quando estava presente, ainda que de forma incompleta; iii) nível de desempenho 2, quando havia uma presença completa, ainda que com deficiências a nível do domínio linguístico; e iv) nível de desempenho 3, quando, além de presente, o item estava também linguisticamente bem elaborado.

No corpo do texto, a apresentação de argumentos constituiu-se como o único item analisado, considerando-se os seguintes níveis de desempenho: i) nível de desempenho 0, quando não estava presente; ii) nível de desempenho 1, quando estava presente, mas reduzia-se a uma enumeração simples de argumentos; iii) nível de desempenho 2, já com enumeração e justificação de argumentos; e iv) nível de desempenho 3, com presença de enumeração, justificação e contra-argumentação.

No fechamento, avaliaram-se dois itens: retoma do assunto e retoma da opinião. E para cada um destes itens consideraram-se os seguintes níveis de desempenho: i) nível de desempenho 0, quando não estava presente; ii) nível de desempenho 1, quando estava presente, ainda que de forma incompleta; iii) nível de desempenho 3, quando havia uma presença completa, ainda que com deficiências a nível do domínio linguístico; e iv) nível de desempenho 3, quando, além de presente, o item estava também linguisticamente bem elaborado.

A nível dos mecanismos de textualização, o enfoque da análise recaiu, fundamentalmente, sobre os mecanismos de conexão utilizados em cada uma das partes fundamentais do plano do texto de opinião. De uma forma mais específica, avaliaram-se os seguintes itens: i) os organizadores textuais da parte inicial do texto; ii) os organizadores textuais do corpo do texto; iii) os conetores argumentativos também do corpo do texto; iv) os organizadores textuais do fechamento; v) a paragrafação;

e, finalmente, vi) a pontuação. Os níveis de desempenho considerados foram os seguintes: i) nível de desempenho 0, no caso de se tratar de um item ausente; ii) nível de desempenho 1, quando há elemento(s) que atesta(m) a presença do item considerado, ainda que nem sempre com coerência em termos também do conteúdo propriamente dito do texto; e iii) nível de desempenho 2, quando não só o item está presente como também há coerência no(s) elemento(s) de tal item considerado(s).

A nível dos mecanismos enunciativos, a análise incidiu sobre os dois itens seguintes: i) gestão das vozes – 1.ª e/ou 3.ª pessoa; e ii) modalizações – intensificadores ou atenuadores de opinião. Para cada um destes itens, definiram-se os seguintes níveis de desempenho: i) nível de desempenho 0, a indicar ausência; e ii) nível de desempenho 1, a identificar a presença (correta) dos mecanismos em análise.

## 3. Resultados e discussão

A análise apresentada incide sobre os resultados globais das três turmas (T1, T2, T3), uma vez que não foi nosso objetivo comparar desempenhos entre grupos. No entanto, reconhecemos que a diversidade de contextos (público/privado), de número de alunos e de experiências prévias constitui uma variável relevante, que poderá ser objeto de futuros estudos comparativos. Para apresentação de exemplos das produções dos alunos, assegurou-se o anonimato através da atribuição de um código a cada participante. Considerando a seleção de 18 alunos (seis por turma), procedeu-se a uma codificação sequencial, identificando-os de A1 a A18.

### 3.1. Extensão dos textos

Houve um aumento significativo na extensão entre a PI e a PF. Em média, os textos passaram de 76,4 palavras na PI para 98,5 palavras na PF (cf. Figura 2), o que corresponde a um aumento de, aproximadamente, 22,1 palavras por texto. Este aumento é particularmente evidente na T3, com a extensão média a passar de 71,3 palavras na PI para 96,5 na PF, representando um crescimento

de 25,2 palavras. Estes resultados indicam ter havido uma maior expansão das ideias na PF, o que terá sido o reflexo do trabalho desenvolvido ao longo da SD implementada.

| NÚMERO DE PALAVRAS DA PRODUÇÃO ESCRITA | | | |
|---|---|---|---|
| **Turmas** | **PI** | **PF** | **PF-PI** |
| **T1** | 84,8 | 108,2 | 23,4 |
| **T2** | 73 | 90,8 | 17,8 |
| **T3** | 71,3 | 96,5 | 25,2 |
| **Média** | 76,4 | 98,5 | 22,1 |

Figura 2. Número de palavras da produção escrita

### 3.2. Plano do texto

Os resultados obtidos, visíveis na tabela seguinte (cf. Figura 3), mostram uma evolução significativa no plano do texto, comparando-se as PI com as PF. Como já referimos, a distribuição está organizada por níveis de desempenho (de 0 a 3), em que, e *grosso modo*, 0 corresponde à ausência da componente considerada, 1 à sua presença incipiente, 2 à presença com lacunas linguísticas ou estruturais e 3 à realização completa e adequada. Uma análise mais detalhada dos resultados será apresentada a seguir.

| 1. PLANO DO TEXTO | | TEXTO | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | PI | | | | PF | | | |
| PARTE INICIAL | **Níveis** | **0** | **1** | **2** | **3** | **0** | **1** | **2** | **3** |
| | Apresentação do tema/assunto sobre o qual se dá opinião | 6 | 4 | 6 | 2 | 0 | 0 | 1 | 17 |
| | Apresentação da opinião | 5 | 2 | 9 | 2 | 0 | 0 | 2 | 16 |
| CORPO DO TEXTO | **Níveis** | **0** | **1** | **2** | **3** | **0** | **1** | **2** | **3** |
| | Apresentação de argumentos | 2 | 7 | 2 | 7 | 0 | 2 | 4 | 12 |
| FECHAMENTO | **Níveis** | **0** | **1** | **2** | **3** | **0** | **1** | **2** | **3** |
| | Retoma do assunto | 9 | 5 | 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 16 |
| | Retoma da opinião | 10 | 5 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 16 |

Figura 3. Plano do texto

*Parte inicial*

Em relação aos resultados, a apresentação do tema/assunto sobre o qual se dá uma opinião registou, de facto, uma melhoria relevante (Figura 4). Enquanto, na PI, 6 textos não apresentaram o tema (nível 0) e apenas 2 textos alcançaram o nível 3 (linguisticamente bem elaborados), a situação inverte-se na PF. Nenhum texto permaneceu no nível 0 e 17 textos apresentaram o tema de forma completa e também linguisticamente bem elaborada (nível 3). De igual forma, na apresentação da opinião, os PI mostraram limitações, com 5 textos no nível 0 e apenas 2 textos a alcançar o nível 3. Nas PF, o número de textos no nível 3 aumentou consideravelmente para 16 textos, o que revela uma evolução a nível da capacidade de expressar a opinião de maneira clara e adequada.

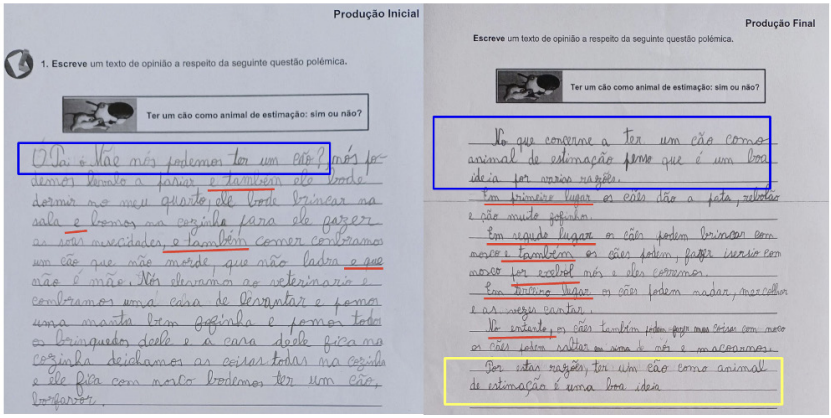
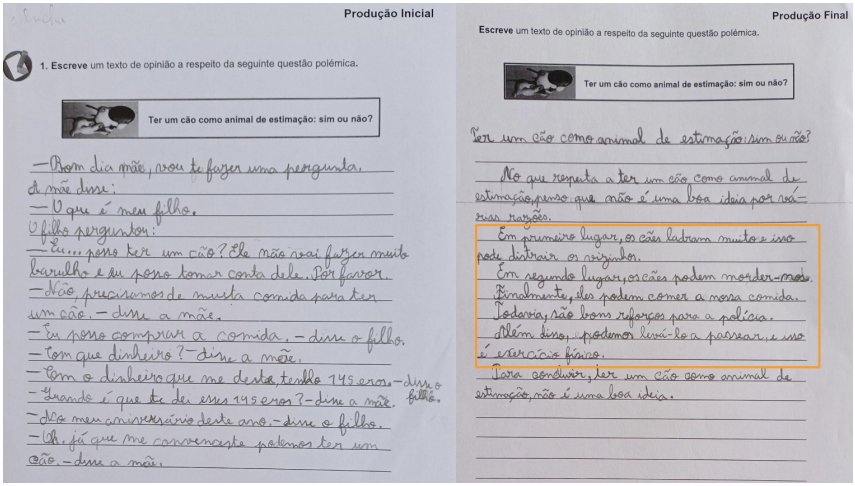



Figura 4. Produção inicial e produção final do A2

*Corpo do texto*

Também houve avanços evidentes no corpo do texto. Nas PI, 7 textos ficaram reduzidos ao nível 1 (com enumeração simples de argumentos) e apenas 2 textos atingiram o nível 3 (prevendo-se, neste nível, a presença de enumeração, justificação e contra-argumentação). Em oposição, nas PF, 12 textos atingiram já o nível 3, o que mostra não só uma maior capacidade de justificação das opiniões dadas, como também a integração de contra-argumentos, característica igualmente essencial do texto de opinião.

O crescimento nesta dimensão revela que os alunos evoluíram na estruturação lógica e argumentativa dos textos, mostrando maior maturidade na construção dos seus discursos (por exemplo, ver Figura 5).


Produção Inicial

1. **Escreve** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

—Bom dia mãe, vou te fazer uma pergunta.
A mãe disse:
—O que é meu filho.
O filho perguntou:
—Eu... posso ter um cão? Ele não vai fazer muito barulho e eu posso tomar conta dele. Por favor.
—Não, precisamos de muita comida para ter um cão. — disse a mãe.
—Eu posso comprar a comida. — disse o filho.
—Tem que dinheiro? — disse a mãe.
—Tem o dinheiro que me deste, tenho 145 euros. — disse o filho.
—Quando é que te dei esses 145 euros? — disse a mãe.
—No meu aniversário deste ano. — disse o filho.
—Ah, já que me convenceste podemos ter um cão. — disse a mãe.

Produção Final

**Escreve** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

No que respeita a ter um cão como animal de estimação, penso que não é uma boa ideia por várias razões.

Em primeiro lugar, os cães ladram muito e isso pode distrair os vizinhos.

Em segundo lugar, os cães podem morder-nos.

Finalmente, eles podem comer a nossa comida.

Poderia, não bons reforços para a polícia.

Além disso, podemos levá-lo a passear, e isso é exercício físico.

Para concluir, ter um cão como animal de estimação, não é uma boa ideia.

Figura 5. Produção inicial e produção final do A6

*Fechamento*

O progresso foi igualmente notório no fechamento. Nas PI, 9 textos não apresentaram qualquer tipo de retoma do assunto do texto (nível 0) e apenas 4 textos retomaram o tema de forma satisfatória (ou seja, atingiram o nível 2, que se distingue do nível 3 por apresentar deficiências a nível do domínio da língua). Por sua vez, nas PF, registou-se já uma evolução considerável, uma vez que 16 textos atingiram o nível 3. Este padrão repetiu-se na análise da retoma da opinião. Nas PI, 10 textos ficaram limitados ao nível 0 e apenas 3 textos atingiram o nível 2, não tendo, portanto, nenhum texto atingido o nível 3. Porém, nas PF, não houve nenhum texto no nível 0; 16 textos alcançaram o nível 3 e apenas 1 texto ficou no nível 1.

Estes resultados mostram que a implementação da SD teve um impacto positivo e relevante na estruturação do plano do texto, por parte dos alunos. Com efeito, os avanços registados nas três partes do texto — parte inicial, corpo do texto e fechamento — atesta não só uma

melhoria na organização dos textos como também o desenvolvimento de competências argumentativas essenciais. A evolução identificada mostra, assim, que o trabalho realizado permitiu que os alunos compreendessem e aplicassem características próprias do género texto de opinião, tornando as suas PF mais completas, coesas e eficazes (cf. Figura 6).

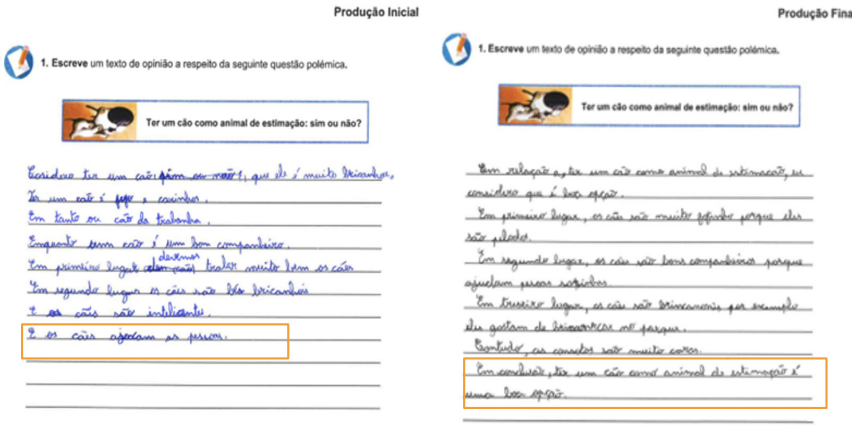



Figura 6. Produção inicial e produção final do A15

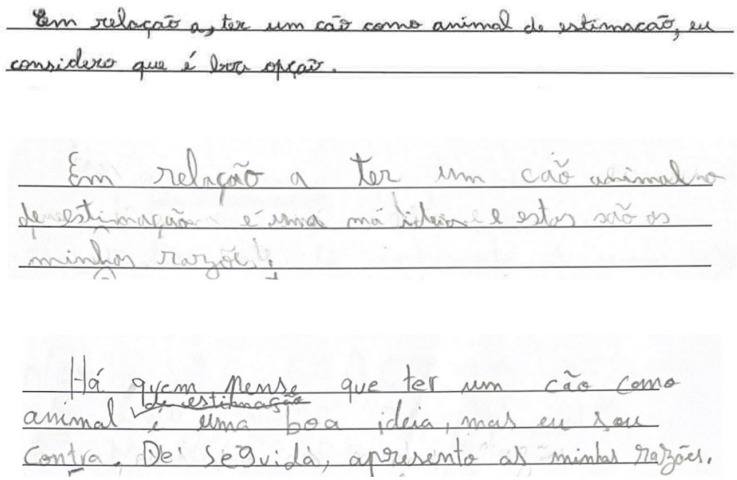
### 3.3. Mecanismos de textualização

Os resultados obtidos neste ponto evidenciam uma evolução significativa entre as PI e as PF, como apresentado na tabela seguinte (Figura 7). Tal progressão será detalhada na análise subsequente.

| 2. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO | | TEXTO | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | PI | | | PF | | |
| | Níveis | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| MECANISMOS DE CONEXÃO | Parte inicial - Organizadores textuais | 16 | 0 | 2 | 3 | 0 | 15 |
| | Corpo do texto - Organizadores textuais | 9 | 3 | 6 | 0 | 1 | 17 |
| | Corpo do texto - Conetores argumentativos | 15 | 1 | 2 | 4 | 14 | 0 |
| | Fechamento - Organizadores textuais | 14 | 1 | 3 | 2 | 0 | 16 |
| | Paragrafação | 7 | 5 | 6 | 1 | 2 | 15 |
| | Pontuação | 0 | 15 | 3 | 0 | 7 | 11 |

Figura 7. Mecanismos de textualização

Na parte inicial da PI, apenas 2 alunos recorreram a organizadores textuais. Contrariamente, na PF, verificou-se que 2 alunos não os utilizaram, 1 aplicou-os de forma parcialmente correta (ou seja, com algumas incoerências em termos do conteúdo) e já 15 alunos utilizaram-nos completa e coerentemente (ver, por exemplo, Figura 8).


Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu considero que é boa opção.

Em relação a ter um cão animal de estimação é uma má ideia e estas são as minhas razões.

Há quem pense que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, mas eu sou contra. De seguida, apresento as minhas razões.

Figura 8. Excertos de produções finais (A2, A3 e A6)

No corpo do texto, analisámos tanto o uso de organizadores textuais quanto o de conetores. Relativamente aos organizadores, na PI, 9 alunos não os utilizaram, 3 aplicaram-nos de forma parcialmente adequada e 6 usaram-nos de forma completa. Por sua vez, na PF, apenas 1 dos alunos os utilizou de maneira parcialmente adequada, enquanto 17 aplicaram-nos de forma completa (ver, por exemplo, Figura 9).

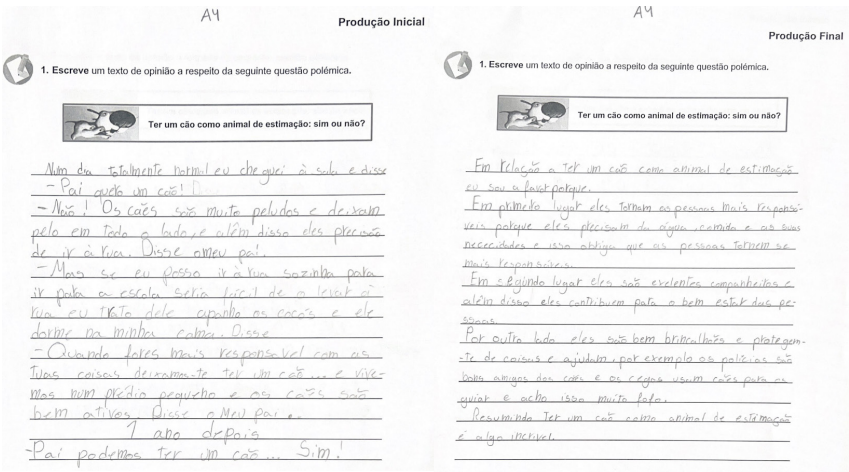



Figura 9. Produção inicial e produção final do A4

Quanto aos conetores, na PI, 15 alunos não os utilizaram, 1 aplicou-os de forma parcialmente correta e apenas 2 foram capazes de os utilizar de forma completa. Já na PF observou-se uma evolução parcial: 4 alunos não os usaram, 14 aplicaram-nos de forma parcialmente correta e nenhum aluno conseguiu utilizá-los de forma completa e adequada (ver, por exemplo, figura 10).

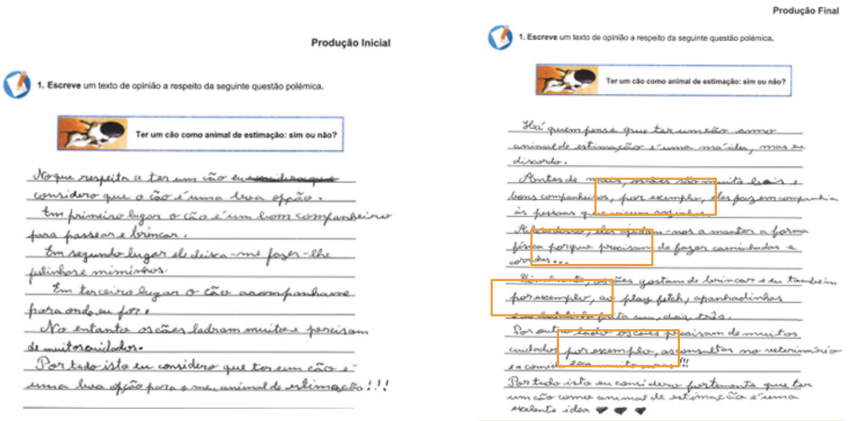



Figura 10. Produção inicial e produção final do A18

No fechamento, os dados mostram que, na PI, 14 alunos não utilizaram os esperados organizadores textuais, 1 utilizou-os de forma

parcialmente adequada e apenas 3 o fizeram de forma completa. Na PF, registou-se já uma melhoria substancial: se na PI houve 2 alunos a não utilizar organizadores textuais, na PF houve já 16 que o fizeram de forma completa (ver, por exemplo, figura 11).

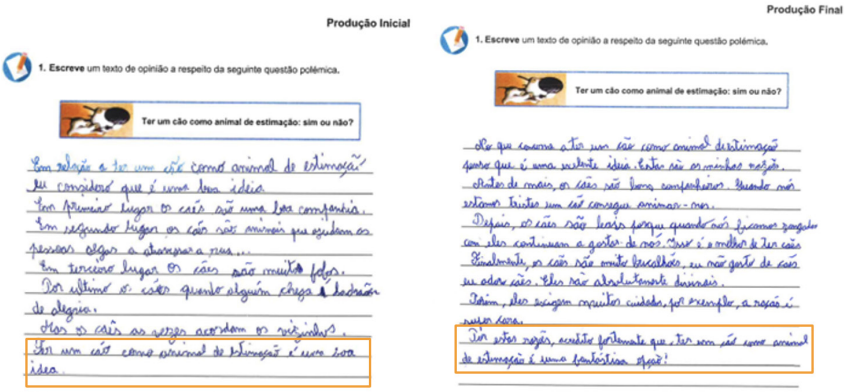



Figura 11. Produção inicial e produção final do A16

Os dados apresentados mostram, assim, uma evolução global nos mecanismos de conexão entre a PI e a PF, especialmente no uso de conetores e organizadores textuais na parte inicial e no corpo do texto. No entanto, ainda existe margem para melhorias, nomeadamente na aplicação consistente de conetores no corpo do texto. Por outro lado, no fechamento, o progresso foi notório, considerando que a maioria dos alunos apresentou um domínio mais consistente na estruturação desta parte do texto.

Quanto à paragrafação, na PI, 7 alunos não realizaram qualquer parágrafo, 5 apresentaram uma paragrafação parcial e 6 realizaram-na de forma completa. Em contraste, na PF, apenas 1 aluno não utilizou paragrafação, 2 realizaram-na parcialmente e 15 alunos conseguiram já organizá-la de forma completa (ver, por exemplo, Figura 12).

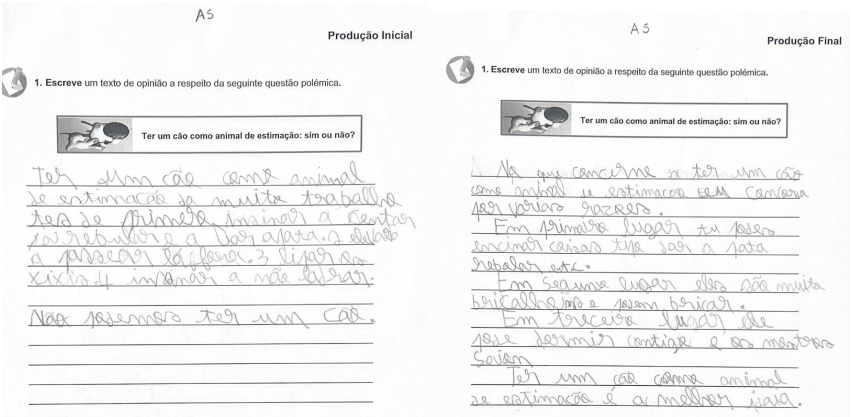



Figura 12. Produção inicial e produção final do A5

Estes resultados mostram uma evolução significativa na capacidade de paragrafação entre a PI e a PF, refletindo um progresso no domínio desta competência.

Em relação à pontuação, na PI, 15 alunos pontuaram os textos de forma parcialmente correta e apenas 3 o fizeram de forma completa. Já na PF 7 alunos apresentaram uma pontuação parcialmente correta e 11 conseguiram pontuar os textos de forma completa. Apesar do aumento registado em relação à PI, é importante destacar que, na nossa análise, os alunos, ainda assim, não mostraram um domínio completo - ou, pelo menos, consistente - da capacidade de pontuar corretamente os textos. O progresso mais evidente foi observado no uso da vírgula após os organizadores textuais no corpo do texto. Este avanço específico pode ser associado às atividades realizadas ao longo da SD e em que tal uso era mais evidente, como, particularmente, o uso de um recurso pedagógico que incluía exemplos de frases para cada parte do texto (ver, por exemplo, Figura 13).

Figura 13. Produção inicial e produção final do A14

### 3.4. Mecanismos enunciativos

Os resultados obtidos, já visíveis na Figura 14, mostram que, no que respeita à gestão das vozes, todos os alunos (18/18) recorreram à 1.ª e/ou à 3.ª pessoa nas PI, mantendo essa opção nas PF. Assim, este parâmetro revelou-se estável ao longo da intervenção. Ainda assim, em algumas PI surgiram marcas dialogais, como o recurso à 2.ª pessoa ou mesmo a traços de discurso direto, sinalizando a influência de estratégias discursivas próximas da oralidade, talvez numa imitação da história que havia sido lida (*Amélia quer um cão*). Estas ocorrências, não sistematizadas na grelha de análise, são apenas consideradas na interpretação dos resultados, pois ilustram as dificuldades iniciais na apropriação do género de texto.

Em relação às modalizações, já se observa uma melhoria, ainda que limitada a quatro alunos (cf. Figura 14).

| 3. MECANISMOS ENUNCIATIVOS | | TEXTO | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | PI | | PF | |
| Níveis | | 0 | 1 | 0 | 1 |
| GESTÃO DAS VOZES | 1.ª e/ou 3.ª – coerência; gestão de vozes de forma coerente | 0 | 18 | 0 | 18 |
| MODALIZAÇÕES | Intensificadores ou atenuadores de opinião | 15 | 3 | 11 | 7 |

Figura 14. Mecanismos enunciativos

Quanto ao uso de intensificadores ou atenuadores de opinião, verificou-se uma evolução entre a PI e a PF. Na PI, se 15 alunos não utilizaram qualquer intensificador ou atenuador de opinião, apenas 3 conseguiram aplicá-los. Esta ausência direciona-nos para uma limitação na apresentação do grau de certeza ou atenuação, o que pode afetar a intensidade com que as opiniões são apresentadas. Ainda assim, na PF, verificou-se um progresso: se 11 alunos continuaram a não utilizar intensificadores ou atenuadores, houve já 7 que os aplicaram de forma adequada. Ora, esta mudança espelha um (ainda assim) crescente desenvolvimento na capacidade de os alunos gerirem estes mecanismos em análise, proporcionando uma comunicação mais precisa. No entanto, importa referir que, na SD aplicada, não houve um módulo exclusivo para a aprendizagem tanto de intensificadores quanto de atenuadores de opinião (ver, por exemplo, Figura 15).

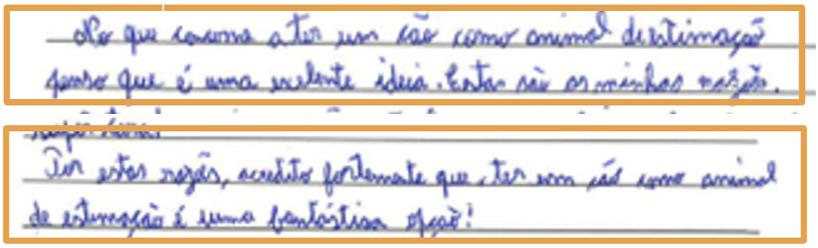

Ter estas razões, acredito fortemente que ter um cão como animal de estimação é uma fantástica opção!

Figura 15. Excerto da produção final de A16

## Conclusão

Os resultados deste estudo mostram que a implementação de uma SD, fundamentada nos princípios do ISD, contribuiu de forma relevante para o desenvolvimento de competências de escrita de um texto de opinião por parte de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise comparativa entre as PI e as PF revelou progressos consistentes nas dimensões analisadas: plano do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

No plano do texto, observou-se uma melhoria evidente na estrutura geral dos textos, com avanços particularmente notórios na qualidade

das introduções e na capacidade de articular argumentos e contra-argumentos. Os mecanismos de textualização também registaram progressos importantes, particularmente, em termos do uso de organizadores e conetores e na própria organização do texto em parágrafos. Por outro lado, os mecanismos enunciativos mostraram uma evolução mais moderada, ainda que relevante, e fruto de um ensino não explícito, já que, como vimos, não fazia este conteúdo parte de nenhum dos módulos de trabalho da SD utilizada. Cumpre, porém, acrescentar que algumas das PI já apresentavam, ainda que de forma incipiente, estruturas próprias do texto de opinião. Tal coexistência entre traços narrativos e marcas opinativas reflete tanto a influência do género narrativo, mais trabalhado neste ciclo, como também a emergência de capacidades argumentativas que alguns alunos conseguiram mobilizar desde o início — realidade que se explica, pelo menos em parte, pelo facto de a T3 já ter tido contacto prévio com o género em língua inglesa. Paralelamente, a análise das produções dos alunos revelou que os resultados apresentaram poucas diferenças entre as turmas, mesmo considerando as condições iniciais distintas – afinal, como já referimos, e por um lado, uma turma era do 4.º ano; e, por outro lado, se, nas T1 e T2, os alunos ainda não tinham sido expostos ao ensino explícito do texto de opinião, havia já na T3 algum conhecimento prévio, adquirido na disciplina de inglês. No entanto, estas diferenças não se traduziram de facto em impactos significativos nos resultados globais.

Ora, estes resultados parecem, assim, confirmar o que a literatura tem vindo a sublinhar: que a explicitação das etapas do género de texto e o trabalho progressivo sobre as dimensões do texto (Costa, 2016; Costa, Carreto, & Cerqueira, 2017; Dolz, 1995; Dolz & Schneuwly, 2009; Marques, 2010; Pereira, 2000a; Pereira & Cardoso, 2013; Sánchez Abchi, 2015) , além do recurso a dispositivos de ensino estruturados, favorecem avanços significativos na argumentação escrita, mesmo com crianças (ainda) em idade precoce.

Reconhecemos, contudo, limitações que poderão ter enviesado os resultados. A opção por uma narrativa como texto de partida – já na apresentação da situação de comunicação, em vez da exploração de um texto de opinião para auxiliar os alunos na própria PI - pode ter influenciado as PI, favorecendo marcas narrativas iniciais. O contacto

prévio com o género em inglês, por parte de uma turma, poderá ter explicado alguns dos desempenhos mais elevados logo nas PI – que, de facto, pertenceram à referida turma. Além disso, embora os resultados da PF revelem progressos relevantes, importa ainda ponderar se não se encontram parcialmente sobrestimados pelo facto de os alunos terem reproduzido fórmulas ensinadas na SD (ex.: uso repetido de expressões introdutórias e enumeração). No entanto, estas limitações não invalidam os progressos verificados; apenas sugerem prudência na interpretação e confirmam a necessidade de replicar o estudo em contextos mais diversificados.

De forma global, os resultados do estudo evidenciam, assim, o contributo de práticas pedagógicas estruturadas – com o recurso, no nosso caso, a uma SD –, para o desenvolvimento da escrita do texto de opinião no 1.º Ciclo do Ensino Básico, favorecendo quer uma maior compreensão das características deste género de texto quer melhorias, particularmente, na organização e na sustentação da argumentação escrita.

## Referências bibliográficas


Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2021). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio, 2*(2), 113–124.

Costa, A. L. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística, 2*, 173–203.

Costa, A. L.; Carreto, V. & Cerqueira, S. (2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 3*, 51-73.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux.

Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives: étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado de Letras.

Dolz, J., & Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, (10), *Repères - Écrire, réécrire 10*, 163-179.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2011). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 109-124). Mercado de Letras.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.

Dolz-Mestre, J. (1993). Pour un enseignement précoce de l'argumentation. *Journal de l'enseignement primaire, 43*, 18–21.

Duarte, R. & Rodrigues, S. (coords.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Leal, T. F. & Morais, A. G. (2006). *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Autêntica.

Lousada, E. (2010). A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In C. Silva, E. Piris & J. Carlos (Org.), *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. Editora Paulistana.

Marques, C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra.

Marques, C. (2017). Da literatura à oralidade: o género texto de opinião. In: *Encontro da Associação de professores de português (ENAPP), 12. Atas do 12.º encontro da Associação de Professores de Português*. Santillana e Plátano Editora.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico.

Pereira, L. Á. (2000a). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. Edições ASA.

Pereira, L. Á. (2000b). Sequência didática. In E. P. R. Lamas (Ed.), *Dicionário de metalinguagens da didática* (pp. 439–440). Porto Editora.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Vol. 2, pp. 35-49). Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Ed.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

Pinto, R. & Teixeira, C. (2024). Argumentação em gêneros orais e escritos: possibilidades de intervenção didática em contexto escolar. *Linguagem em (Dis)curso, 24*, 1-21.

Rodrigues, S. (2020). A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. In Z. Aquino, P. R. Gonçalves-Segundo & M. A. G. Pinto (Org.), *Argumentação e Discurso: fronteiras e desafios* (pp. 295-321). FFLCH/USP.

Rodrigues, S. V. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 10*, 397-411.

Sánchez Abchi, V. (2015). Los procesos lingüístico-cognitivos en la producción escrita del discurso argumentativo de niños de tercer grado de primaria. *II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*.

## ANEXO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO TEXTO DE OPINIÃO (AUTORIA: SÓNIA PEREIRA)

### Plano da sequência didática

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais |
|---|---|---|---|
| **Apresentação da situação** | • Compreender uma situação de argumentação<br>• Conhecer o projeto de escrita | • Diálogo inicial<br>• Leitura da obra «Amélia quer um cão»<br>• Análise dos elementos textuais e paratextuais | • Grelha |
| **Produção textual inicial** | • Utilizar os conhecimentos e as capacidades já adquiridas | • Produção textual escrita | • Grelha preenchida<br>• Ficha para o texto inicial |
| **Módulo 1** | • Identificar a situação de comunicação, a questão polémica, o objetivo, o enunciador, o destinatário, as opiniões apresentadas<br>• Identificar a estrutura do texto<br>• Construir um guia de produção textual escrita, após se ter compreendido a respetiva utilidade | • Procura de informações<br>• Compreensão de conteúdo textual<br>• Delimitação das diferentes partes do texto<br>• Construção/preenchimento coletivo de um guia de produção textual escrita | • Grelha preenchida<br>• Guia de produção escrita<br>• Ficha 1<br>• Ficha 2 |

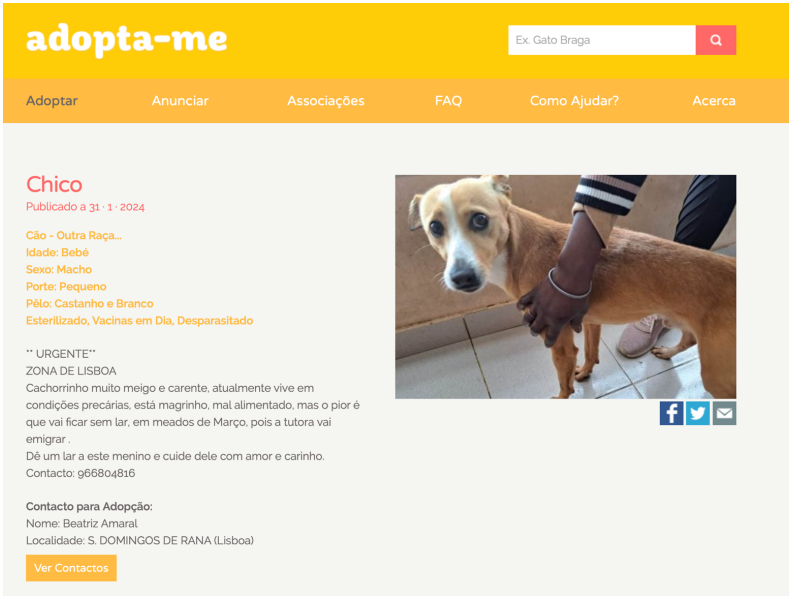
| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais |
|---|---|---|---|
| **Módulo 2** | • Introduzir o texto:<br>  • Apresentar a questão polémica<br>  • Dar a sua opinião<br>  • Conhecer diversos organizadores textuais adequados<br>• Concluir o texto:<br>  • Reforçar a posição defendida<br>  • Conhecer diversos organizadores textuais adequados<br>• Construir um guia de produção textual escrita (cont.) | • Elaboração de diferentes possibilidades de se apresentar a questão polémica<br>• Constituição de uma lista de expressões para apresentar a opinião<br>• Identificação de organizadores textuais<br>• Elaboração de diferentes possibilidades de se concluir o texto<br>• Constituição de uma lista de expressões para apresentar a conclusão.<br>• Identificação de organizadores textuais<br>• Construção/preenchimento coletivo de um guia de produção textual escrita | • Grelha preenchida<br>•<br>• Guia de produção escrita<br>•<br>• Ficha 3<br>• Ficha 4 |
| **Módulo 3** | • Identificar a situação de comunicação<br>• Recordar a estrutura do texto<br>• Desenvolver o texto:<br>  • Reforçar a compreensão do que é um argumento (a favor e contra) | • Diálogo<br>• Delimitação das diferentes partes do texto<br>• Procura de argumentos<br>• Escrita de argumentos<br>• Identificação de organizadores textuais | • Grelha preenchida<br>• Guia de produção escrita<br>• Ficha 5<br>• Ficha 6 |

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais |
|---|---|---|---|
| **Módulo 3 (cont.)** | • Conhecer diversos organizadores textuais adequados<br>• Construir um guia de produção textual escrita (continuação) | • Construção/preenchimento coletivo de um guia de produção textual escrita | |
| **Módulo 4** | • Desenvolver o texto:<br>  • Compreender que um mesmo texto pode defender ideias divergentes (a favor e contra a questão polémica)<br>  • Conhecer diversos organizadores textuais adequados<br>• Concluir o guia de produção textual escrita<br>• Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo | • Diálogo<br>• Delimitação das diferentes partes do texto<br>• Procura de argumentos<br>• Escrita de argumentos<br>• Identificação de organizadores textuais<br>• Preenchimento coletivo de um guia de produção textual escrita | • Grelha preenchida<br>• Guia de produção escrita<br>• Ficha 7<br>• Ficha 8 |

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais |
|---|---|---|---|
| **Produção textual final** | • Improvisar palavras, gestos e movimentos constituindo sequências de ações – situações recriadas a partir de personagens e de um tema dado.<br>• Produzir uma versão definitiva de um texto<br>• Preencher ficha de autoavaliação textual | • Realização de pequenas dramatizações, a partir<br>• da história «Amélia quer um cão» e dos argumentos criados em trabalho de grupo<br>• Produção definitiva de um texto escrito<br>• Realizar a autoavaliação da produção final | • Grelha<br>• preenchida<br>• Guia de produção escrita<br>• Ficha para o texto final<br>• Ficha de autoavaliação final |

***Ficha n.º 1***

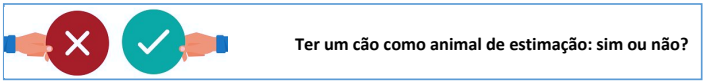
**Observa** o anúncio relativo à adoção de cães bebés (https://www.adopta-me.org/animal.php?sid=34535b34623c20)



Tal como a Amélia, vais tentar convencer os teus familiares e amigos a adotar um cão! Depois, daremos a conhecer a tua opinião no Jornal do Agrupamento/na *Visão Júnior*. Preparado para os convenceres?

***Ficha n.º 1***

1. **Observa** alguns exemplos de colegas teus.




Quanto a ter um cão como animal de estimação, penso que é uma boa ideia.

Em primeiro lugar, eu não gosto só de cães, eu adoro cães. Eles são absolutamente os melhores animais!

Em segundo lugar, eles gostam de brincar e eu também. Por exemplo, os cães correm e jogam à apanhada.

Em terceiro lugar, os cães são muito prestáveis. Por exemplo, ajudam-nos se um estranho entrar na nossa casa.

Como se pode ver, os cães são o melhor animal de estimação que podemos ter.

João

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, penso que não é uma boa ideia.

Para começar, os cães ladram demais e incomodam os vizinhos.

Depois, os cães precisam de muita atenção. Em particular, é preciso alimentá-los e passeá-los todos os dias.

Por último, mas não menos importante, eles estragam as nossas roupas, os nossos sapatos e as nossas plantas.

Em suma, ter um cão como animal de estimação é uma grande responsabilidade e eu não a quero para mim.

Sara

Ter um cão como animal de estimação é uma questão complexa, mas acredito que todas as famílias deveriam ter um, por vários motivos.

Em primeiro lugar, os cães são muito brincalhões. Por exemplo, os cães podem aprender imensos truques, podem sentar-se, deitar-se, rebolar….

Em segundo lugar, os cães são muito leais e podem proteger-nos. Por exemplo, ladram muito.

Por último, os cães fazem as pessoas felizes. De facto, se estivermos a ter um dia mau, podemos abraçar um cãozinho.

Em suma, ter um cão como animal de estimação é fenomenal.

Luís

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 1***

**De acordo com os textos lidos anteriormente, responde às seguintes questões.**

**2. Assinala,** com **X**, a afirmação correta de forma a completares a seguinte frase:

Os textos que acabaste de ler são textos que…

- ☐ contam histórias vividas pelos seus autores.
- ☐ apresentam diferentes opiniões sobre um mesmo tema.
- ☐ apresentam opiniões semelhantes sobre um mesmo tema.

**3. Indica** o número do texto a que corresponde cada uma das seguintes frases.

____O autor considera que ter um cão como animal de estimação é fenomenal.

____ O autor argumenta que ter um cão não é uma boa ideia.

____O autor considera que os cães são o melhor animal de estimação que se pode ter.

____O autor sabe que ter um cão é uma grande responsabilidade.

____O autor adora cães.

**4.** Nos textos que acabaste de ler, as razões apresentadas são contra ou a favor da adoção de um cão como animal de estimação? **Assinala**, com **X**, o tipo de razões usadas pelos autores nos diferentes textos, para defenderem a sua opinião.

| **Textos** | **Razões** | |
|---|---|---|
| | **Contra** | **A favor** |
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |

**5. Identifica** a estrutura dos textos.

**5.1.** Segue o código de cores e **rodeia** as três grandes partes de cada um dos três textos de opinião.

🔵 Introdução 🟡 Desenvolvimento 🔴 Conclusão

**5.2.** **Indica**, na margem, o nome e a função de cada uma das três partes.

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 2***

**1.Lê** os seguintes parágrafos e **organiza-os**, por ordem de **1** a **6**, de acordo com a estrutura de um texto de opinião. A seguir, corta e cola-os de forma organizada, numa folha de papel em separado.

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

**Em terceiro lugar, ele mantém os monstros afastados.**

Em resumo, ter um cão como animal de estimação é a melhor coisa que podemos fazer.

**Em segundo lugar, ele pode dormir no nosso quarto.**

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, considero que é uma boa ideia, por diversas razões.

Em primeiro lugar, podemos levá-lo para passear no parque.

***Ficha n.º 2***

**2.**Volta a ler cada uma das frases anteriores.

**Escreve** qual a parte do texto de opinião a que pertence cada parágrafo recortado, usando as seguintes palavras.

**INTRODUÇÃO**

**RAZÕES**

**CONCLUSÃO**

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 3***

**Escrever a introdução**

**1.** **Lê** os excertos seguintes, retirados de textos de opinião, e atenta nas expressões sublinhadas.

**1.1.** **Rodeia** os organizadores textuais a azul e usa a cor verde para circundar as expressões que permitem apresentar a opinião pessoal.

| |
|---|
| No que concerne a ter um cão como animal de estimação, eu considero que é uma boa ideia, por diferentes razões. |

| |
|---|
| De acordo com alguns especialistas, ter um cão como animal de estimação é bom para as crianças e eu sou a favor. |

| |
|---|
| Relativamente a ter um cão como animal de estimação, esta é uma questão complexa, mas eu concordo com essa ideia. |

| |
|---|
| Algumas pessoas consideram que ter um cão como animal de estimação é uma má opção, mas eu discordo, por várias razões. |

| |
|---|
| Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu acredito que não é uma boa opção. Estas são as minhas razões. |

**2.**De acordo com a seguinte questão polémica, **escreve a introdução** de um possível texto de opinião.

## Ter um cavalo como animal de estimação: sim ou não?

_____

_____

_____

**Ter uma baleia como animal de estimação: sim ou não?**

***Ficha n.º 3***

***Ficha n.º 4***

**Escrever a conclusão**

**1. Lê** os excertos seguintes, retirados de textos de opinião, e repara nas expressões sublinhadas, comparando-as com as expressões que sublinhaste na ficha anterior.

| |
|---|
| Para concluir, ter um cão como animal de estimação é a melhor decisão que podemos tomar. |

| |
|---|
| Em conclusão, ter um cão como animal de estimação é espetacular. |

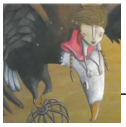
| |
|---|
| Por todas estas razões, ter um cão como animal de estimação é uma excelente ideia. |

| |
|---|
| Por consequência, ter um cão como animal de estimação é uma grande responsabilidade e eu não a quero para mim. |

| |
|---|
| Por tudo isto, um cão é o melhor animal de estimação que podes ter. |

| |
|---|
| Tendo em conta estas razões, ter um cão como animal de estimação é uma má decisão. |

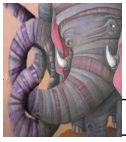
**2.** De acordo com as seguintes questões polémicas, **escreve a conclusão** de um possível texto de opinião.



**Ter uma águia como animal de estimação: sim ou não?**

_____

_____



**Ter um elefante como animal de estimação: sim ou não?**

_____

_____

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 5***

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

1. **Lê** os seguintes textos, publicados no Jornal de uma Escola, em que os autores utilizaram os seus melhores argumentos para convencer os leitores de que os cães seriam o melhor animal de estimação que as pessoas poderiam ter.

**A**

*No que concerne a ter um cão como animal de estimação, eu penso que é uma boa ideia, por várias razões.*

*Em primeiro lugar, os cães são muito brincalhões e aprendem a sentar, a dar a pata, a rebolar e isso é muito divertido. Eles são uma boa companhia para quem vive sozinho.*

*Em segundo lugar, ajudam-nos a manter a forma física. Eles têm muita energia e precisam de longas caminhadas e, como resultado, ajudam-nos a ter um estilo de vida mais saudável.*

*Finalmente, os cães podem ajudar pessoas com deficiência, por exemplo, eles guiam as pessoas cegas e são excelentes reforços para polícia.*

*Em conclusão, os cães são um ótimo animal de estimação.*

Rita

[redacted]

*Há quem acredite que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, mas eu discordo.*

*Primeiramente, algumas famílias não têm tempo nem dinheiro para cuidarem de um cão.*

*Além disso, os cães têm doenças que podem transmitir às pessoas.*

*Finalmente, algumas pessoas podem ser alérgicas a cães, por exemplo, podem ter asma.*

*Concluindo, ter um cão como animal de estimação não é uma boa ideia.*

Mike

***Ficha n.º 5***

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

**Razões a favor**

1. **Lista razões a favor** de ter um cão como animal de estimação.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

**Razões contra**

2. **Lista razões contra** ter um cão como animal de estimação.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3.**Escreve** um texto de opinião em que apresentes a tua opinião a **favor** de ter um cão como animal de estimação.

## Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Ter um cão como animal de estimação **é uma questão complexa**, mas **eu sou a favor de ter um**. Estas são as minhas razões.

Para começar, _____

Além disso, _____

Finalmente, _____

Para resumir, eu considero fortemente que toda a gente deve ter um cão como animal de estimação.

**4.** **Escreve** um texto de opinião em que apresentes a tua opinião **contra** ter um cão como animal de estimação.

## Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

**Algumas pessoas dizem** que ter um cão como animal de estimação é uma boa opção, mas **eu sou contra**. Estas são as minhas razões.

Em primeiro lugar, _____

Além disso, _____

Por último, _____

Em resumo, eu penso que é melhor não ter um cão como animal de estimação.

**5.** **Lista** outras razões a **favor** ou **contra** ter um cão como animal de estimação.

| **Razões a favor** | **Razões contra** |
|---|---|
| | |

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 6***

**Razões (desenvolvimento)**

## Organizadores textuais

**1. Rodeia**, **a azul**, as **«razões»** usadas pelo autor de cada texto; e, a **verde**, os **«conectores»** de cada parágrafo.

**2. Completa** os textos seguintes, **preenchendo** os espaços em branco com expressões equivalentes às que destacaste a verde, no texto anterior.

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

De acordo com especialistas, ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, e eu concordo com isso, por diversas razões.

_____, podemos levá-lo a passear ao parque.

_____, ele pode dormir no nosso quarto.

_____, ele mantém os monstros afastados.

Em conclusão, ter um cão como animal de estimação é a melhor coisa que podemos fazer.

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, sinto que é uma boa ideia. Estas são as minhas razões.

_____, podemos levá-lo a passear ao parque.

_____, ele pode dormir no nosso quarto.

_____, ele mantém os monstros afastados.

Em síntese, eu considero, fortemente, que todas as crianças devem ter um cão como animal de estimação.

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 7***

**Estrutura do texto de opinião**

**1. Lê** cada uma das seguintes partes pertencentes a um texto de opinião. **Corta-as** e **cola-as** na respetiva linha da tabela "Estrutura do texto de opinião".

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

Em conclusão, acredito firmemente que todas as crianças devem ter um animal de estimação porque pode ajudar na responsabilidade e na felicidade

Em primeiro lugar, os animais de estimação ajudam as crianças a aprender a ser responsáveis.

Os animais de estimação exigem cuidados e atenção. As crianças podem ajudar nas tarefas, por exemplo, dando-lhes comida e água e entretendo-os. Ao terem a possibilidade de fazer estas coisas, as crianças aprendem a ser responsáveis.

Por último, os animais de estimação são ótimos companheiros.

As crianças beneficiam muito com o amor e a companhia. Os cães são capazes de acalmar e reduzir a ansiedade. Os cães deixam as crianças e os adultos felizes.

Em segundo lugar, os animais de estimação são bons para a saúde.

Estudos demonstram que as crianças que crescem em casas com animais de estimação têm menos probabilidades de desenvolver alergias comuns ou asma.

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, pessoalmente, acredito que todas as crianças devam ter um.

***Ficha n.º 7***

| | Estrutura do texto de opinião |
|---|---|
| Parágrafo 1 | **Introdução** |
| Parágrafo 2 | **Razão 1 + exemplificação** |
| Parágrafo 3 | **Razão 2 + exemplificação** |
| Parágrafo 4 | **Razão 3 + exemplificação** |
| Parágrafo 5 | **Conclusão** |

Nome:_____Data: _____

***Ficha n.º 8***

Às vezes, podemos querer escrever argumentos a favor e argumentos contra.

Quando tal acontece, devemos escrever um novo parágrafo e também podemos usar conectores, tais como os seguintes:

**Contudo… No entanto… Ainda assim… Porém…**

**Pelo contrário… Apesar disso… Em contraste… Todavia…**

**1. Lê** os seguintes excertos retirados do livro «Amélia quer um cão».

A Amélia continuou, «Poderíamos ter um cão? Podíamos levá-lo a passear ao parque e podia dormir no meu quarto e mantinha os monstros afastados.»

«Não, Amélia, não podemos ter um cão. Os cães ladram e precisam de muitos cuidados.»

**1.1. Sublinha**, **a azul**, as razões usadas pela **Amélia**; e, **a verde**, as razões usadas pelo **pai.**

**2. Escreve** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica, usando argumentos a favor e argumentos contra.

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

Em relação a_____, eu considero

_____

Antes de mais, _____

_____

De seguida, _____

_____

Além disso,_____

_____

Contudo, _____

_____

Por estas razões, _____

_____

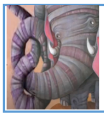
**3.** **Lê** os seguintes excertos retirados do livro «Amélia quer um cão».

> «... podemos ter um elefante? Ele acordava-me de manhã com a sua tromba e eu prometo que me levantava logo para ir para a escola.»

> «Os elefantes, Amélia, os elefantes são enormes, tão grandes que mal caberiam nesta sala. Eles gostam de viver em espaços abertos e de coçar as suas costas nas árvores. Não, não podemos ter um elefante. Aliás, ele nunca conseguir passar na porta.»

**3.1.** **Sublinha, a azul,** as razões usadas pela **Amélia**; e, **a verde**, as razões usadas pelo **pai**.

**4. Escreve** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica, usando argumentos a favor e argumentos contra.



**Ter um elefante como animal de estimação: sim ou não?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

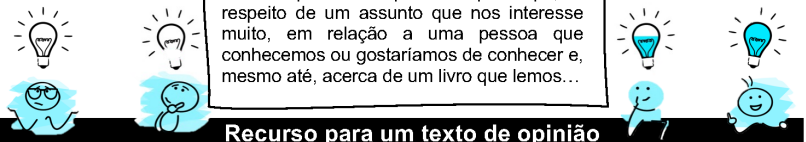
_____

_____

Nome:_____Data: _____

**Sem ideias para organizares o teu texto?**

Podemos manifestar a nossa opinião acerca de um problema que nos preocupa, a respeito de um assunto que nos interesse muito, em relação a uma pessoa que conhecemos ou gostaríamos de conhecer e, mesmo até, acerca de um livro que lemos…



## Recurso para um texto de opinião

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Introdução (1 parágrafo)** | **Título** | | | |
| | **Apresentar o assunto** | | | |
| | No que concerne a …. | | Há quem pense … | |
| | No que respeita a …. | | Atualmente, fala-se muito de… | |
| | A propósito de … | | Em relação a… | |
| | **Apresentar a opinião pessoal** | | | |
| | … defendo que … | | … não concordo com… | |
| | … penso que… | | … em minha opinião… | |
| | … considero que… | | … sou contra / sou a favor. | |
| **Desenvolvimento (1 parágrafo para cada razão)** | **Organizar as razões** | | | |
| | Em primeiro lugar,… | Por um lado,… | Primeiramente,… | Antes de mais,… |
| | Em segundo lugar,… | Por outro lado,… | De seguida,… | Depois,… |
| | Em terceiro lugar, | Por último,… | Finalmente,… | Além disso,… |
| | **Razões para contra-argumentar** | | | |
| | Contudo,… | No entanto,… | Ainda assim,… | Porém,… |
| | Mas,… | Apesar disso,… | Todavia,… | Pelo contrário,… |
| **Conclusão (1 parágrafo)** | **Reforçar a opinião pessoal** | | | |
| | Em conclusão,… | | Por tudo isto,… | |
| | Para concluir,… | | Por consequência,… | |
| | Tendo em conta estas razões,… | | Por estas razões,… | |

**1. Escreve** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

**Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

Nome:_____ Data: _____

## Produção Inicial

**1. Escreve** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica**.**

| |
|---|
| **Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?** |

Nome:_____Data: _____

# 4. CONTRIBUTOS PARA O ENSINO DE GÉNEROS TEXTUAIS PREDOMINANTEMENTE ARGUMENTATIVOS NO 9.º ANO/CLASSE EM PORTUGAL E EM MOÇAMBIQUE

**Rosa Lídia Coimbra**[1]

**Lúcia Lemos**[2]

**Narciso Montanha Narciso**[3]

**Inês Cardoso**[4]

---

[1] rlcoimbra@ua.pt; UA - Universidade de Aveiro; DLC - Departamento de Línguas e Culturas; CLLC - Centro de Línguas, Literaturas e Culturas; ProTextos. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/4188/2025 (CLLC) com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UID/04188/2025>.

[2] lmeog@ua.pt; ES Ferreira de Castro - Escola Secundária Ferreira de Castro; ProTextos.

[3] nnarciso@ua.pt; UniPúnguè-Tete - Universidade Púnguè, Tete, Moçambique; ProTextos.

[4] mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt; ESE-IPSantarém - Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação; CIEQV - Centro de lnvestigação em Qualidade de Vida; CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto UID/4748/2025 (CIEQV), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025, e do projeto UID/00194/2025 (CIDTFF), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025.

## Introdução

O presente estudo parte de uma comparação entre o disposto nos documentos oficiais emanados das autoridades educativas portuguesas e das moçambicanas no que respeita ao ensino/aprendizagem de géneros predominantemente argumentativos no 9.º ano/classe, no domínio da competência de escrita. Assim, começámos por identificar os documentos relevantes e fazer o levantamento desses géneros que, nos programas de Português em ambos os países, são trabalhados pelos alunos como produção escrita.

Seguidamente, foi selecionado um género em cada caso e foi proposta uma "sequência de ensino" (Cardoso & Pereira, no prelo; Pereira & Cardoso, 2013) para cada um. Uma vez que os géneros não eram os mesmos, escolhemos "texto de opinião" no caso português e "texto publicitário" no caso moçambicano.

O enquadramento teórico do nosso trabalho é o do interacionismo sociodiscursivo (ISD), teoria que se desenvolveu a partir dos trabalhos de Bakhtin, Bronckart e Vygotsky , entre outros, e que preconiza que há uma ligação indelével entre as ações de linguagem e a perceção e construção da realidade social e da identidade individual.

## 1. Contextualização: as realidades portuguesa e moçambicana

### 1.1. Alguns dados estatísticos gerais

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística referentes ao ano de 2013, Portugal e Moçambique apresentam realidades bem distintas, quer no que respeita ao tamanho do território, quer à densidade populacional e às taxas de escolarização, como resumimos na tabela 1 infra.

Tabela 1. Dados estatísticos referentes ao ano de 2013

| PORTUGAL | MOÇAMBIQUE |
|---|---|
| **Área** | **Área** |
| 92 225 km$^2$ | 786 380 km$^2$ |

| **População residente** | **População residente** |
|---|---|
| 10 427 301 | 24 366 112 |
| **Taxas de escolarização** | **Taxas de escolarização** |
| • **ensino básico** 100,0% | • **ensino básico** 78,2% |
| • **ensino secundário** 73,6 | • **ensino secundário** 20,9 |

Fonte: INE, Portugal (2015)

A questão das taxas de escolarização, na tabela 1, estará hoje algo diferente. Por exemplo, dados do censo de 2017 em Moçambique indicam que, no ensino primário, a taxa de frequência era de 58% no 1.º grau e de 16% no 2.º grau, enquanto o ensino secundário geral apresentava uma taxa de frequência de 15% no 1.º ciclo e de 7% no 2.º ciclo (INE, Moçambique, 2023, p. 46). Também em Moçambique, indicadores de cobertura escolar relativos ao ensino primário em 2023 apontam para uma taxa de escolarização aos 6 anos de 98,7% (MINEDH/DPC, 2023, p. 21). Por sua vez, em Portugal, dados referentes ao ano letivo de 2021/22 apontam para uma taxa real de escolarização de 100,0% no 1.º ciclo do ensino básico (EB), de 92,4% no 2.º ciclo do EB, de 94% no 3.º ciclo do EB e de 89,8% no ensino secundário (DGEEC, 2024, p. 18).

### 1.2. O panorama linguístico dos aprendentes

Comparar o ensino de Português em Portugal e Moçambique é algo de muito complexo, pois as realidades linguísticas dos dois países são muito diferentes. Esta comparação é aqui ocasionada pela inclusão dos autores no grupo ProTextos, no seio do qual foram desenvolvidos dois projetos de doutoramento recentes (Lemos, 2023; Narciso, 2025) e que dão o mote a este trabalho. Embora o português seja língua oficial, ela é língua segunda para grande parte dos estudantes moçambicanos, que têm como língua materna (na aceção que explica Flores, 2013) uma língua de origem bantu. A quantidade de línguas de origem bantu faladas em Moçambique não é consensual, uma vez que, dependendo da classificação adotada, "ao responder a uma questão sobre o número de línguas em Moçambique, o mais seguro

é dizer algo como entre 9 e 43 línguas ou mais" (Ngunga, 2021, p. 91). Embora não equacionemos aqui essa questão, é importante ter em mente a situação de multiculturalismo e multilinguismo da realidade moçambicana.

Já no sistema de ensino português, essas questões colocam-se de outro modo. É incontornável a presença de grande número de estudantes estrangeiros em Portugal (Seabra et al., 2023), com línguas maternas de origens muito diversificadas, ou estudantes que, tendo como língua materna o português, falam variedades que não a europeia, como estudantes do Brasil, origem nacional mais representada (28,6%, segundo Seabra et al., 2023), e estudantes provenientes dos PALOP. Trata-se, portanto, de diferentes situações, mas ambas com os seus desafios.

### 1.3. Escolaridade obrigatória: o desafio da inclusão na diversidade

Uma escola inclusiva constitui um grande desafio e, no que respeita ao trabalho com a escrita, as tarefas propostas deverão ter em conta a especificidade e a diversidade: das situações comunicativas, dos géneros textuais a trabalhar e dos intervenientes na comunicação. Só equacionando toda esta complexidade, se pode atingir o objetivo de uma escola verdadeiramente inclusiva:

> Desde a declaração da UNESCO em Salamanca (Junho de 2004), os sistemas educativos iniciaram os processos conducentes ao desenvolvimento de medidas que pudessem tornar mais inclusivos os seus sistemas educativos.

Portanto, tanto a escola como o sistema educativo devem responder às exigências da educação inclusiva num mundo cada vez mais diverso e com seres humanos heterogéneos.

Assim, presume-se que da diversidade cultural, étnica, género, linguística, de géneros linguísticos textuais, entre outros, surgirão necessidades educativas diferentes, mas muito valiosas que precisam se contextualizar, sequencializar, temporalizar e buscar estratégias metodológicas para o seu desenvolvimento. Essa busca de estratégias

metodológicas, com vista a responder às particularidades individuais, considera-se inclusão (Bambo, 2019, p. 38).

Em Moçambique, acresce a dificuldade em lidar com uma sociedade predominantemente multilingue, como já referido, em que a língua portuguesa (LP) nem sempre é a língua materna do aluno. Na verdade, a situação linguística moçambicana é complexa, representa um grande desafio para a escola e tem sido caracterizada através de diversas perspetivas.

O ensino do português como Língua Segunda (L2) para a maior parte dos alunos em Moçambique, para além de desempenhar um papel determinante na aprendizagem dos saberes escolares, continua a ser obstáculo para o sucesso escolar dos alunos, resultado de multilinguismo e metodologias usadas (Timbane, 2014, p. 1). No entendimento de Dias (2008), no contexto escolar, a LP foi e continua a ser desafiante, tendo causado fracasso escolar na maior parte dos alunos em todos os níveis escolares (Narciso, 2023, p. 345).

Os estudos sobre a aquisição de línguas não maternas seguem diferentes perspetivas. De uma forma geral, podemos distinguir a perspetiva teórico-política e a abordagem educacional, que fazem referência à aquisição/aprendizagem da L2 e Língua Estrangeira (LE). No que diz respeito à perspetiva teórico-política, distinguem-se as definições de âmbito político das de âmbito social. No domínio político, neste caso político-linguístico, as terminologias usadas para designar a L2 são, nomeadamente, língua oficial, língua nacional, língua regional e língua de comunicação mais ampla (Santos, 2010, p. 105).

Esta situação tem levado, cada vez mais, à adoção de um ensino, também ele, multilingue, visando melhorar o desempenho escolar, melhor integrar todos os aprendentes, melhor preparar para um mercado de trabalho e uma sociedade que valorize a diversidade cultural e linguística dos seus cidadãos. Em Moçambique, diversos passos já foram dados nesse sentido, nomeadamente, no programa bilingue, as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana das crianças. A LP é introduzida, desde a 1.ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2.º ciclo, regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana, uma disciplina. Outra

modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolingue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade: – o próprio modelo de educação bilingue adotado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem principalmente a partir da 4.ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa (INDE/MINED, 2003, como citado em Franze, 2017, p. 99).

A disciplina de Português faz, portanto, parte dos curricula na escolaridade obrigatória, tanto em Portugal como em Moçambique (ver tabela 2 infra), configurando-se como um pilar essencial para a promoção do desenvolvimento social e individual dos respetivos cidadãos. Muitos são, de facto, os fatores que, graças à escolaridade obrigatória (tabela 2), convergem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, independente e civicamente comprometida. Poderemos salientar que o combate às desigualdades e o acesso geral ao conhecimento permitem, em grande medida, uma vida mais próspera e satisfatória e contribuem para a promoção da coesão social e para o desenvolvimento sustentável.

Tabela 2. Dados sobre a escolaridade obrigatória5

| **PORTUGAL** | **MOÇAMBIQUE** |
|---|---|
| **Duração:** 12 anos | **Duração:** 9 anos |
| **Idade de início:** 6 anos | **Idade de início:** 6 anos |
| **Níveis de ensino obrigatórios:**<br>Ensino Básico<br>• 1.º ciclo – 1.º ao 4.º ano<br>• 2.º ciclo – 5.º e 6.º anos<br>• 3.º ciclo – 7.º ao 9.º ano<br>Ensino Secundário<br>• 10.º ao 12.º ano | **Níveis de ensino obrigatórios:**<br>Ensino Primário<br>• 1.º ciclo – 1.ª à 3.ª classes<br>• 2.º ciclo – 4.ª à 6.ª classes<br>Ensino Secundário<br>• 1º ciclo – 7.ª à 9.ª classes |

[5] Fontes (acedidas em 15-03-2024): https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/sistema_educativo_portugues_-_infografia_pt.pdf; https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano-estrategico-da-educacao.pdf

Pode mesmo afirmar-se que a escolaridade obrigatória é um verdadeiro investimento no futuro de um país, potenciando o desenvolvimento, quer individual, quer coletivo. Ao garantir o acesso universal das crianças e jovens a uma educação de qualidade, origina-se um percurso de oportunidades de que toda a sociedade beneficiará. É nesse sentido que os estados investem em organismos reguladores do sistema de ensino e na produção de documentos orientadores para o ensino/aprendizagem.

### 1.4. Organismos reguladores e documentos orientadores

Nos sistemas educacionais, a qualidade do ensino, bem como a organização curricular, são reguladas por um conjunto de organismos oficiais que, articulados entre si, direcionam as grandes linhas do processo de ensino/aprendizagem no país. Destes organismos, emanam documentos que apoiam e regulam as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos. Nas tabelas infra, estão patentes os principais organismos reguladores em Portugal e em Moçambique (tabela 3) e os documentos reguladores gerais (tabela 4).

Tabela 3. Organismos reguladores e suas páginas web (acedidas em 15-03-2024)

| **PORTUGAL** | **MOÇAMBIQUE** |
|---|---|
| Ministério da Educação (**ME**)<br><br>https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/area-de-governo/educacao | Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (**MINEDH**)<br><br>https://www.mined.gov.mz/ |
| Direção-Geral da Educação (**DGE**)<br><br>https://www.dge.mec.pt/portugues | Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (**INDE**)<br><br>https://healtheducationresources.unesco.org/organizations/mozambique-instituto-nacional-para-o-desenvolvimento-da-educacao |

Tabela 4. Documentos orientadores para as escolas
e respetivos endereços web (acedidos em 15-03-2024)

| PORTUGAL | MOÇAMBIQUE |
|---|---|
| ***Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*** | ***Plano Estratégico da Educação (PEE)*** |
| http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf | https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano-estrategico-da-educacao.pdf |
| ***Aprendizagens Essenciais (AE)*** | ***Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP)*** |
| http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | ***Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES)*** |
| | https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano_curricular_es.pdf |

Em ambos os sistemas de ensino se verifica, por conseguinte, que os organismos reguladores da escolaridade e os documentos deles emanados fornecem diretrizes a fim de superar desafios e contribuir para um investimento na educação e na cidadania. Nestes mesmos documentos nos basearemos para as considerações e propostas que se seguem.

## 2. O ensino dos géneros (para produção escrita)

### 2.1. O que dizem os documentos orientadores sobre os géneros (escrita)

Encontramos, nos documentos reguladores dos dois países, uma expressa preocupação comum pela abordagem de uma diversidade de géneros, enriquecedora das competências linguísticas e comunicativas dos aprendentes.

Assim, em Portugal, nas AE de Português do 9.º ano pode ler-se:

> No domínio da escrita, é esperado que, no final do 3.º ciclo, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e total correção ortográfica (DGE, 2018, p. 3).

Do mesmo modo, em Moçambique, no PCES, afirma-se:

> No Ensino Secundário, a disciplina de Língua Portuguesa tem como objectivos permitir ao aluno: a) comunicar fluentemente, oralmente e por escrito, em vários contextos da vida; b) utilizar a língua portuguesa como instrumento de compreensão da realidade, de acesso ao conhecimento e à informação (INDE-MINEDH, 2022a, p. 16).

A vantagem do trabalho com géneros textuais diversificados é inegável, uma vez que permitirá ao aprendente desenvolver as suas competências discursivas, identificando as especificidades de cada género e da sua adequação aos diversos contextos. Ao mesmo tempo, todo esse trabalho contribuirá naturalmente para melhorar a escrita, desenvolver a capacidade de leitura crítica e melhor compreender a função social da linguagem.

Em relação aos níveis de escolaridades de que aqui nos ocupamos, o 9.º ano/classe, os documentos orientadores apontam para alguma diversidade de géneros a abordar em LP no que respeita ao domínio da escrita, como sistematizamos na tabela 5:

Tabela 5. Géneros textuais trabalhados no domínio da escrita no 9.º ano/classe

| **PORTUGAL** | **MOÇAMBIQUE** |
|---|---|
| *- Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos (2018) - 9.º ano* | *- Programa do Ensino Secundário, Disciplina de Língua Portuguesa (2022) - 9.ª Classe* |
| *AE: conhecimentos, capacidades e atitudes:*<br>*Escrita*<br>• Elaborar textos de natureza argumentativa de géneros como: comentário, crítica, artigo de opinião.<br>• Elaborar resumos (para finalidades diversificadas).<br>• Planificar, com recurso a diversas ferramentas, incluindo as tecnologias de informação e a Web, incorporando seleção de informação e estruturação do texto de acordo com o género e a finalidade.<br>[…] | *Resultados de aprendizagem*:<br>• Elabora carta de apresentação (p. 59)<br>• Elabora guias turísticos (p. 61)<br>• Produz *Curriculum Vitae* (p. 65)<br>• Produz textos publicitários (p. 66)<br>• Produz um texto expositivo-explicativo sobre as cheias (p. 67)<br>• Escreve poemas, manifestando amor patriótico e orgulho de ser moçambicano (p. 68)<br>• Redige requerimentos relacionados com a agricultura (p. 72)<br>• Produz cartazes sobre a prevenção e tratamento da malária. (p. 73)<br>• Produz relatos de viagem. (p. 74) |
| Fonte: DGE, 2018, pp. 9-10 | Fonte: INDE/MINEDH (2022b) |

O maior detalhe que, na tabela 5, fica patente por parte do documento moçambicano justificar-se-á pelo facto de se tratar de um programa, o que não acontece no caso português.

### 2.2. Os géneros predominantemente argumentativos trabalhados no 9.º ano/classe (escrita)

Analisando os documentos referidos, podemos encontrar, no caso português, uma forte componente argumentativa nos géneros sugeridos. Já no caso moçambicano, a argumentação poderá ser trabalhada sobretudo com o texto publicitário, como sugere o nosso destaque na seguinte tabela:

Tabela 6. Géneros textuais predominantemente argumentativos trabalhados no domínio da escrita no 9.º ano/classe, segundo os documentos oficiais (destaques nossos)

| **PORTUGAL**<br>- *Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos* | **MOÇAMBIQUE**<br>- *Programa do Ensino Secundário – Disciplina de Língua Portuguesa* |
|---|---|
| Elaborar textos de natureza argumentativa<br>de géneros como:<br>• **comentário,**<br>• **crítica,**<br>• **artigo de opinião**.<br><br>Fonte: DGE, 2018 | Produz **textos publicitários** (p. 66)<br>• Construção de *slogan* publicitário usando algumas técnicas (a omissão do verbo, a colocação da marca do produto no início do *slogan*, o uso abundante de adjectivação, repetição de sons consonânticos/ vocábulos semelhantes, uso da hipérbole, da metáfora, da polissemia, da interrogação, da combinação inesperada de palavras e de outros recursos estilísticos)<br>Produz **cartazes** sobre a prevenção e tratamento da malária. (p. 73)<br><br>Fonte: INDE/MINEDH, 2022b |

De notar que o documento orientador moçambicano direciona o estudo do texto publicitário para a construção do slogan, elemento que geralmente é portador da maior carga argumentativa, incluindo o estudo da sua retórica e caraterísticas linguísticas.

Independentemente da sua genologia, um texto predominantemente argumentativo acarreta necessariamente algumas dificuldades e desafios no processo de ensino/aprendizagem da LP, particularmente nas faixas etárias de que aqui nos ocupamos. Efetivamente, no final do 3.º ciclo do EB, os alunos continuam a evidenciar fragilidades na produção escrita deste tipo de texto, nomeadamente no género "texto de opinião", mesmo estando previsto nas AE de Português, ao longo do 3.º ciclo do EB, o desenvolvimento da escrita argumentativa. Tais dificuldades revelam-se sobretudo na utilização de estruturas complexas, na seleção de vocabulário apropriado e na construção coerente do discurso (Siopa & Pereira, 2019). Além disso, a "relação

com a escrita" (Cardoso, 2009) tende a ser associada a experiências pouco positivas, tendo práticas escassas e pouco significativas alguma responsabilidade neste facto (Siopa & Pereira, 2019). Assim, "parece pouco possível um conjunto de conhecimentos sobre este género textual ser veiculado e assimilado pelos alunos em aulas expositivas e com uma escrita reduzida à composição esporádica de texto" (Lemos, 2023, p. 28).

Abordar o texto argumentativo com adolescentes em sala de aula de LP representa, pois, um desafio multifacetado, tanto mais que o mundo digital que nos rodeia, repleto de informações e opiniões divergentes e contraditórias, dificulta frequentemente a diferenciação entre factos e opiniões. Não é fácil construir argumentos coerentes, válidos e com grande força persuasiva. Para tal, será necessário implementar atividades de pesquisa, seleção crítica de conteúdos, produção de texto e respetivo feedback. Acresce ainda que o uso acrítico de ferramentas de inteligência artificial (IA) não só traz mais desafios a este nível de garantir a fidedignidade das fontes, mas também poderá fragilizar o processo de aprendizagem da escrita, ao reduzir a autonomia do estudante na formulação de ideias e na consolidação de competências (meta) linguísticas e cognitivas, como também levanta sérias questões éticas, comprometendo, por exemplo, a autenticidade da produção textual. Urge, pois, integrar as ferramentas da IA no ensino da escrita, servindo-se delas como assistentes de escrita e colocando os alunos em experiências de ensino-aprendizagem em que o uso da IA seja mediado, a fim de consolidarem saberes que lhes permitam uma interlocução com a IA promissora em termos de desenvolvimento de competências escriturais.

## 3. O interacionismo sociodiscursivo e a sequência de ensino

O aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo e a orientação prática da sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013) são ferramentas que nos permitem trabalhar estes géneros discursivos

com os alunos, não apenas em sala de aula, mas possibilitando maior competência em interações sociais.

Se a linguagem é condição de desenvolvimento humano, como já se viu, ela é também o "meio natural" da espécie humana, na vida em sociedade que a caracteriza. Os textos aparecem assim, na perspetiva do ISD, como representantes empíricos das atividades coletivas em que acontecem (atividade familiar, escolar, política, religiosa, etc.), ao mesmo tempo que correspondem sempre a ações de linguagem – isto é, a um recorte particular no âmbito da atividade em questão, imputado a (ou assumido por) um agente, individual ou conjunto (Bronckart, 1999/1997 e 2006; Bronckart & LAF, 2004). Trata-se, portanto, de unidades comunicativas globais, orais ou escritas, realizadas numa dada língua natural (eventualmente, em mais do que uma língua e recorrendo quase sempre a outros recursos semióticos). Para além disso, cada texto empírico (efetivamente realizado ou em curso de realização) depende de um género, ou modelo abstrato, integrado no arquitexto – espécie de memória textual organizada de forma maleável e flexível (em "nebulosa") e interiorizada a partir da experiência (textual/comunicativa) dos sujeitos (Coutinho, 2013, p. 19).

Os géneros predominantemente argumentativos não são exceção e o seu processo de ensino e aprendizagem reveste-se de particular importância para o falante. Em boa verdade, para aprender a escrever um texto de opinião, é preciso argumentar e contra-argumentar, o que constitui um espaço privilegiado para abordar temas da atualidade e fomentar o espírito crítico e criativo dos cidadãos do século XXI (Martins et al., 2017). Para que tal seja possível, torna-se necessário recorrer a dispositivos didáticos específicos que possibilitem a sua aprendizagem, como as "sequências didáticas" propostas por Dolz et al. (2004) e as "sequências de ensino" (Cardoso & Pereira, no prelo; Pereira & Cardoso, 2013) desenvolvidas pelo grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos.

Assim, as partilhas didático-pedagógicas que apresentamos no ponto seguinte têm como base o esquema da sequência didática (Dolz et al., 2004, p. 98) e da sequência de ensino (Cardoso & Pereira, no prelo; Pereira & Cardoso, 2013, p. 52).

## 4. Duas propostas de sequências de ensino

Apresentam-se, nas tabelas 7 e 9, duas propostas de sequências de ensino para abordar o texto predominantemente argumentativo em aulas de LP. A tabela 7 refere-se a uma abordagem que foi implementada para ensinar o texto de opinião numa turma de 9.º ano em Portugal e a tabela 9 apresenta uma possibilidade de trabalho com texto publicitário institucional em aula de 9.ª classe em Moçambique. Apesar de se tratar de realidades culturais diversas, a proposta de sequências de ensino revela-se um instrumento eficaz no processo de ensino/aprendizagem. Nos dois casos apresentados, inclui-se a apresentação da situação, uma produção inicial de diagnóstico, uma proposta de módulos de trabalho e, finalmente, uma produção final na qual se poderá aferir da eficácia de todo o processo. Embora a sequência moçambicana ainda não tenha sido implementada, os resultados obtidos no caso da sequência portuguesa apontam para a utilidade do dispositivo na mediação do processo escritural. O facto de as sequências versarem géneros argumentativos diferentes explica-se pela necessidade de cumprimento das diretrizes programáticas dos dois sistemas de ensino. Este exercício comparativo pretende ilustrar como, numa comunidade de aprendizagem como o ProTextos, professores de realidades distintas, trabalhando géneros diversos, podem sustentar as suas práticas num dispositivo comum que adotam e adaptam.

### Portugal

Tabela 7. Sequência de ensino sobre texto de opinião, Português, 9.º ano, Portugal
(Fonte: adaptado de Lemos, 2023, pp. 54-55)

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais | Duração proposta |
|---|---|---|---|---|
| **Pré-intervenção (trabalho prévio do docente)** | • Elaborar um caderno de encargos do género textual baseado nas AE de Português para o 9.ºano | Leitura e análise de textos mentores | Textos mentores suscetíveis de interessarem o público-alvo e acessíveis (podem ser adaptados pelo docente) | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Abertura: Produção inicial (PI)** | • Diagnosticar as dificuldades e saberes dos alunos | • Produção inicial de texto | • Ficha de instrução de escrita para o texto inicial | 90 min. |
| **Módulo 1** | • Refletir sobre os resultados obtidos nas PI<br>• Distinguir argumento e contra-argumento | • Diálogo/re-escrita da PI (para reformulação de argumentos e contra-argumentos)<br>• Preenchimento de um formulário sobre géneros textuais | • PI<br>• Formulário Google | 90 min. |
| **Módulo 2** | • Analisar textos mentores (de acordo com as dificuldades e os saberes diagnosticados na PI) | • Realização de uma ficha de trabalho | • Ficha de trabalho | 90 min. |
| **Módulo 3** | • Colmatar as dificuldades sentidas na realização da ficha de trabalho | • Exercícios interativos na Escola Virtual[6] | • Conjugador verbal interativo<br>• Exercício com conectores | 45 min. |
| **Módulo 4** | • Promover o debate de ideias (pensamento crítico e criativo)<br>• Converter as ideias do debate num texto organizado pelos alunos. | • Debate: formular e reformular argumentos; opor-se a uma dada posição; compreender o mecanismo da refutação; aprender a fazer concessões.<br>• Elaboração de texto-resumo das ideias do debate | • Ficha informativa sobre a técnica do debate | 45 min. |

[6] Plataforma educativa digital, da Educação Pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade: https://www.escolavirtual.pt/.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Módulo 5** | • Falar para exprimir opiniões<br>• Elaborar um texto coletivo | • Articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Direitos humanos)<br>• Elaboração de um texto coletivo<br>• Auto e Heteroavaliação | • Tiras de papel com frases sobre os direitos humanos para comentar<br>• Texto coletivo<br>• Ficha de auto e heteroavaliação<br>• Kahoot! | 90 min. |
| **Produção final** | • Produzir uma versão definitiva de texto de opinião | • Produção definitiva de texto de opinião | • Ficha para o texto final | 45 minutos |

A proposta da tabela 7 foi já colocada em prática e o processo da sua implementação, materiais envolvidos e resultados obtidos podem ser consultados na tese de doutoramento de Lúcia Lemos, coautora do presente artigo (Lemos, 2023). A sequência implicou o trabalho prévio da docente (fase de pré-intervenção). Após a fase de diagnóstico e reflexão sobre as dificuldades e os saberes dos discentes, seguiu-se a produção inicial (PI). Os trabalhos ocorreram em três módulos de 90 minutos (M1, M2, M5) e dois módulos de 45 minutos (M3, M4), num total de cinco módulos. Nos módulos de 90 minutos, após diálogo e reescrita da PI, procedeu-se à realização da análise de textos mentores, ficha de trabalho, atividade "falar para exprimir opiniões", elaboração de um texto coletivo, terminando pela auto e heteroavaliação dos alunos. Nos dois módulos de 45 minutos, foram incluídos exercícios interativos sobre tempos e modos verbais, bem como conectores e expressões opinativas – dificuldades diagnosticadas nas PI, e foi organizado um debate na turma, que gerou conteúdo para enriquecer os textos de opinião. Finalmente, teve lugar a produção final (PF). Da comparação feita entre PI e PF, foi observada uma evolução positiva na qualidade dos textos dos alunos face aos critérios que também são os avaliados em prova final de ciclo: conformidade ao género/formato textual; tema e pertinência do conteúdo; organização e coesão textu-

ais; morfologia, sintaxe e pontuação; repertório vocabular do género e ortografia. Ora tal indicia a capacidade organizadora da prática didática – um conjunto de aulas articuladas para um propósito que lhes dá sentido e que incorpora o estudo de conteúdos gramaticais de tal modo que têm de ser postos ao serviço da escrita de textos. Pelos resultados obtidos, evidenciou-se a eficácia deste instrumento de ensino/aprendizagem, mesmo com algum efeito de "contágio" de melhoria em aspetos que não haviam sido explicitamente abordados ao longo da sequência de ensino.

Apresentam-se, seguidamente, na tabela 8, exemplos de argumentos e contra-argumentos elaborados pelos alunos na PF, podendo-se apreciar uma maior variedade de conectores/expressões conectivas relativamente à PI (negritos nossos).

Tabela 8. Argumentos e contra-argumentos na PF
(Fonte: adapt. de Lemos, 2023, p. 101)

| **Argumentos** | **Contra-argumentos** |
|---|---|
| • No meu ponto de vista, este senhor está pronto a fazer qualquer trabalho **porque** é pobre. | • **Contudo**, arrisca-se a contrair COVID-19, **mas** não tem outra alternativa senão trabalhar, **caso contrário** não haverá pão para a família. |
| • Na minha opinião, o *cartoon* evidencia uma família pobre no tempo da pandemia que tem de trabalhar fora, sejam quais forem as condições, **pois** não têm como arranjar comida. | • **não obstante**, as famílias mais carenciadas deveriam ser ajudadas **de forma que** não precisassem de se arriscar tanto para conseguir dinheiro e comida. |
| • No meu ponto de vista, o *cartoon* ilustra uma triste realidade vivida por muitos. **Para além de** estarmos em plena pandemia, **ainda** temos muitas pessoas a passar fome. | • **de facto**, **apesar de** termos os mesmos direitos humanos e sermos todos iguais, isso é a teoria, **porque**, na prática, alguns são mais iguais e têm mais direitos do que os outros. |

Já as propostas de trabalho patentes na tabela 9, para uma sequência de ensino em aula de português em Moçambique centrada no texto publicitário, focam, na linha das orientações oficiais, a

retórica e a linguagem do texto e do slogan e não foram implementadas. Sendo o dispositivo da sequência de ensino bastante flexível, não sugerimos uma produção inicial para aferir competências na redação de texto publicitário, já que não é expectável que os alunos as tenham desenvolvido anteriormente. Assim, consideramos mais pertinente começar por analisar textos mentores (Cardoso & Pereira, no prelo; Pereira & Cardoso, 2013) – ou seja, bons exemplares do género em estaleiro –, diagnosticando, desse modo, os saberes dos alunos e estimulando já a construção de uma linguagem comum para falar do género. Nos restantes módulos, enquadrámos os conteúdos previstos no programa. A PF poderia ser subordinada a temas que fossem considerados prementes na realidade dos alunos.

### Moçambique

Tabela 9. Sequência de ensino sobre texto publicitário, Língua Portuguesa, 9.ª classe, Moçambique (Fonte: Narciso, s.d.)

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais | Duração proposta |
|---|---|---|---|---|
| **Pré-intervenção** (Trabalho prévio do docente) | Desenvolver conhecimentos teórico-práticos acerca do texto publicitário | • Leitura de fontes e elaboração de apontamentos sobre o texto publicitário, inclusive a partir de análise de exemplares do género<br>• Conhecimento dos objetivos da leitura do texto publicitário na sala de aula, confrontando com o que está plasmado no programa de ensino | • Apontamentos sobre textos publicitários<br>• Programa de ensino<br>• Textos publicitários em formato físico, fotografados ou extraídos da internet | 2 dias ou mais |

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais | Duração proposta |
|---|---|---|---|---|
| **Abertura** | Diagnosticar as dificuldades e saberes dos alunos | • Recolha/seleção de anúncios publicitários<br>• Identificação de textos publicitários, tendo em conta as suas características prototípicas | • Textos publicitários em formato físico, fotografados ou extraídos da internet | 90 min. |
| **Módulo 1** | Ler e analisar o texto, tendo em conta as suas caraterísticas prototípicas<br><br>**Contexto**<br>(Explorar o contexto de produção textual) | • Leitura e análise de textos publicitários, tendo em conta as características prototípicas:<br>• Qual o género?<br>• Qual o suporte?<br>• Qual a atividade?<br>• Onde foi publicado?<br>• Quando foi publicado?<br>• Há autores? Quais?<br>• Qual o papel social do produtor?<br>• Qual o objetivo comunicativo?<br>• Qual o público-alvo? | Texto publicitário selecionado pelo professor | 90 min. |
| **Módulo 2** | **Configuração textual**<br>(Identificar os elementos do plano textual) | O que mais chama a atenção? (Saliência)<br>a) Há fotografias, esquemas, gráficos?<br>b) Há uso de cores?<br>c) Qual o tipo e o tamanho da letra?<br><br>Como os blocos (ou unidades) estão dispostos na superfície textual? (estruturação/emolduramento) | Texto publicitário selecionado pelo professor | 90 min. |

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais | Duração proposta |
|---|---|---|---|---|
| | | a) O texto divide-se em partes? Como são delimitadas essas partes?<br>b) Há colunas? Há quadros?<br>c) Há elementos sobrepostos?<br>d) O texto organiza-se em parágrafos? Há listas? Há sucessão de perguntas e respostas?<br>e) Há espaços? É possível identificar blocos? Onde se localizam? | | |
| **Módulo 3** | **Conteúdo**<br><br>(Identificar os aspetos relativos ao conteúdo do texto.) | Construção de relações entre as partes e/ou elementos do texto.<br>• Explicitação da relação entre texto e imagem (complementaridade, repetição, oposição…)<br>• Identificação das palavras-chave ou da informação essencial do texto<br>• Reconhecimento funcional das partes:<br>a) *Slogan*, imagem, texto argumentativo, assinatura<br>b) Progressão temática<br>c) Lógico: argumento/ exemplo, contra-argumento/argumento, causa/ efeito, todo/parte, genérico/específico, continuidade, contraste… | | |

| Etapas | Objetivos | Atividades | Materiais | Duração proposta |
|---|---|---|---|---|
| | | • Identificação de regularidades (temáticas, estruturais, linguísticas)<br>• Tratando-se de uma campanha, que elementos textuais e pictóricos contribuem para a persuasão do público-alvo? Que argumentos são utilizados? Que figuras de retórica são usadas? | Texto publicitário selecionado pelo professor | 90 min. |
| **Produção final** | • Produzir um texto publicitário | • Produção de texto de publicitário | • Ficha para o texto final | 45 min. |

A primeira sequência de ensino (tabela 7) foi implementada em Portugal em 2020; muito antes, portanto, de se disseminarem ferramentas de IA generativa (ChatGPT, etc.). Esta sequência de ensino que só apresentamos em versão esquemática para o contexto moçambicano (tabela 9), no caso de ser desenvolvida na prática, já conviverá com a acessibilidade, a estudantes e professores, de softwares de IA generativa (dependendo dos contextos socioeconómicos e culturais, evidentemente). Assim, a legitimidade do nosso exercício de planificação prende-se mais com a ilustração da estrutura flexível do dispositivo "sequência de ensino" e do tipo de desconstrução textual de textos mentores que advogamos.

Uma possibilidade de texto mentor será uma campanha institucional de apelo à população, argumentando para a adoção de algum tipo de comportamento cívico. No caso do texto que aqui selecionamos (cf. figura 1), o cartaz visa persuadir a população a vacinar-se. A linguagem é apelativa e encontramos o uso de figuras de retórica publicitária eficazes, destacando-se a analogia entre uma família vacinada e uma equipa de futebol vencedora. A grande popularidade deste desporto em Moçambique pode, de facto, chamar a atenção e apelar para uma maior adesão do público-alvo.

Figura 1. Exemplo de campanha institucional em Moçambique.
Fonte: https://www.facebook.com/photo/?fbid=783677697136841&set=a.292202539617695

A publicidade institucional tem a vantagem, sobre a publicidade comercial, de implementar comportamentos de cidadania, o que também é salientado nos documentos oficiais orientadores moçambicanos.

Os módulos que propusemos, versando o contexto de produção, a configuração composicional e o conteúdo do texto, isto é, a análise do texto mentor nestas dimensões fundamentais do texto, podem dar azo a interações de pares, de grupos, com ferramentas de IA, cotejando as respostas próprias com as da IA e, em grande grupo, discutindo todas as soluções encontradas. Toda esta interação – em pequenos grupos, com e sem a IA, e em grande grupo – a ser mediada pelo professor, o escrevente mais experiente, aquele que sinalizará os critérios de análise textuais e os saberes a sistematizar. Se já com a compreensão do valor dos modelos processuais para o ensino da escrita (Barbeiro & Pereira, 2008) se entendia que o processo é crucial, deve ser ensinado e avaliado – e não só o produto –, muito mais atualmente: o foco no produto (sobretudo quando remetido para trabalho de casa) convidará à geração acrítica (com a IA) de produtos a entregar. Contrariamente, o foco no processo,

numa verdadeira interação da leitura com a escrita, e com um interlocutor novo, a IA, pode ter enorme potencial gerador, de facto, de competência escritural – para tal, a monitorização do professor é imprescindível.

## Notas conclusivas

O trabalho da escrita com textos predominantemente argumentativos ganha com a elaboração de sequências de ensino com vista ao ensino/aprendizagem de diversas competências linguísticas e textuais, tais como o domínio da estrutura textual do género (texto de opinião, texto publicitário…) e das estratégias linguísticas do tipo argumentativo (elaboração de argumentos, uso de conectores lógicos…) em articulação com outras áreas disciplinares (cidadania, artes visuais…).

As sequências de ensino com módulos oferecem diversas vantagens para o trabalho do texto argumentativo em ambiente escolar, especialmente quando aplicado a adolescentes. A divisão dos trabalhos em módulos menores possibilita um foco progressivo nos objetivos da sequência, com um aperfeiçoamento de competências de forma gradual, facilitando a sua assimilação por parte dos discentes e a respetiva monitorização por parte do docente. Deste modo, os módulos são uma forma eficaz de estruturar e organizar o processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que se tornem claras as diversas etapas a percorrer e a meta a alcançar. No caso dos textos argumentativos, dada a sua complexidade, esta abordagem progressiva é particularmente relevante.

Procurámos ilustrar, justamente, como é possível o dispositivo da "sequência de ensino" permitir integrar os conteúdos programáticos de forma articulada, orientada para a produção de texto e, para tal, convocando "a matéria a dar", tantas vezes a gramática que só encontra lugar atomizado nas aulas de Português. Pelo contrário, pondo em prática uma "pedagogia dos discursos" (Silvano & Rodrigues, 2010) com que a "sequência de ensino" se alinha, não se exclui o estudo das estruturas linguísticas, mas propõe-se que este seja feito a partir do texto e do seu contexto enunciativo.

Neste caso, o(s) texto(s) mentor(es) serve(m) para dar aos alunos modelos do que se pretende que escrevam e torna(m)-se objeto(s) de reflexão nas suas várias unidades – partes em que se divide, parágrafos, frases, palavras, dependendo dos recursos linguísticos que mais contribuam para a construção do sentido e que o programa preveja lecionar no ano de escolaridade em causa. Fica claro que a pedagogia dos discursos que a sequência de ensino integra "não se confunde com práticas tradicionais de abordagem de texto como pretexto para o ensino da gramática" (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 278). A sequência de ensino está, antes, apostada em promover esta e eventualmente outras formas de articulação da gramática com o texto. Julgamos, nesta senda, que as macroestruturas de sequências de ensino apresentadas são suscetíveis de ilustrar como há lugar na aula para "dar a matéria" e ensinar a escrever do melhor modo que se conhece: lendo (analisando textos mentores) e (re)escrevendo.

Pensamos ainda ter ficado evidente que o desenho de uma sequência de ensino não poderá nunca ser rígido. Bem pelo contrário, ela vai permitir uma personalização e um constante ajustamento ao ritmo e necessidades da turma, de acordo com a progressão dos trabalhos. O objetivo último será sempre a grande motivação dos alunos para continuarem a sua aprendizagem e desenvolvimento das suas competências escriturais.

## Referências bibliográficas


Bambo, P. M. B. A. (2019). Os Géneros Linguístico Discursivos: Um Factor de Inclusão no Ensino da Língua Portuguesa [tese de doutoramento]. Universidade Pedagógica, Maputo.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2008). As dimensões do processo e do contexto no ensino da escrita. Intercompreensão, 14, 111–127.

Cardoso, I. (2009). A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Chiapinotto, D. (2020). Texto didático na educação a distância: Análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. Educs. https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/texto-didatico-na-educacao-a-distancia-analise-a-luz-do-interacionismo-sociodiscursivo/

Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos (pp. 11-31). UA Editora.

Dolz J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In R. Rojo & G. Sales Cordeiro (Trad. e Org.), Gêneros orais e escritos na escola (pp. 95-128). Mercado de Letras.

Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Eds.), Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino (pp. 36–46). Lidel.

Franze, F. D. (2017). O currículo do ensino básico em Moçambique e a educação para a cidadania, um estudo realizado na cidade de Nampula [tese de doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa.

Lemos, L. M. E. O. G. (2023). O desenvolvimento da escrita argumentativa numa sequência de ensino do texto de opinião no 3.º ciclo do ensino básico [tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/handle/10773/40290

Narciso, N. M. (2023). A mediação do género textual na competência de leitura no contexto escolar em Moçambique: Um estudo preliminar. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete & R. L. Coimbra (Orgs.). Pelos Mares da Língua Portuguesa 5: Vol. 2 - Língua e ensino (pp. 345-361). UA Editora.

Narciso, N. M. (2025). Os géneros textuais nos manuais de ensino primário em Moçambique: questões culturais e desenvolvimento de competências linguísticas [tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/handle/10773/44932

Narciso, N. M. (s.d.). O plano do texto como instrumento para o desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual: uma abordagem baseada em estudantes universitários [texto não publicado].

Ngunga, A. S. A. (2021). Os desafios da investigação linguística em África: O caso de Moçambique. África: Revista do Centro de Estudos Africanos, 42, 86-108. https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/193963.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos (pp. 33-65). UA Editora.

Santos, N. R. dos (2010). Estruturadores do discurso na aula de Português em Moçambique [tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Seabra, T., Cândido, A. F. & Tavares, I. (org.) (2023). Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante. Quem são e onde estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. https:// www.observatorio-das-desigualdades.com/

Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Ed.), Gramática, História, Teorias e Aplicações (pp. 275–286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Siopa, C., & Pereira, L. Á. (2019). Ensinar a Recensão Crítica através da Pedagogia do Género na Universidade em Moçambique. In C. Siopa, J. A. Marques, A. C. Monteiro & P. Serra (Org.), Língua e Literacia(s) No Século XXI – Textos Selecionados Das 9.as Jornadas Da Língua Portuguesa (pp.174–197). Porto Editora. https://www.wook.pt/ebook/lingua-e-literacia-s-no-seculo-xxi/22922959

## Documentos oficiais

INDE/MINEDH (2022a). Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES). https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano_curricular_es.pdf

INDE/MINEDH (2022b). Programa do Ensino Secundário – Disciplina de Língua Portuguesa – 7.ª, 8.ª e 9.ª Classe. INDE/MINEDH – Moçambique.

INE, Moçambique (2023), Educação em Moçambique. Instituto Nacional de Estatística, Moçambique. https://mozambique.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/educacao_20-07_1.pdf

INE, Portugal (2013). A CPLP em números. Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=251578803&att_display=n&att_download=y (acedido em 15-03-2024).

DGE, Portugal (2018). Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos (9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico português). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf

DGEEC (2024). Educação em Números - Portugal 2024. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66a3a4676d6fdaac73b574dd

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

MINEDH (2020). Plano Estratégico da Educação 2020- 2029. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Moçambique. https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano-estrategico-da-educacao.pdf

MINEDH/DPC (2023). Estatísticas da Educação, Levantamento Escolar – 2023. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Direcção de Planificação e Cooperação. https://www.mined.gov.mz/assets/docs/brochura-de-levantamento-2023.pdf

Roldão, M. D. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. República Portuguesa – Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

# 5. O TEXTO DE OPINIÃO NO 11.º ANO: INSTRUMENTOS DE APOIO PARA O SEU ENSINO

**Tatiana Pereira**[1]

**Inês Cardoso**[2]

**Elsa Direito**[3]

**Betina Martins**[4]

---

[1] tati.pereira@ua.pt; UA - Universidade de Aveiro; CLLC - Centro de Línguas, Literaturas e Culturas; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/4188/2025 (CLLC) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/04188/2025.

[2] mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt; ESE-IPSantarém - Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação; CIEQV - Centro de lnvestigação em Qualidade de Vida; CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/4748/2025 (CIEQV), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025, e do projeto UID/00194/2025 (CIDTFF), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025.

[3] elsadireito@gmail.com; AE Anadia - Agrupamento de Escolas de Anadia; ProTextos.

[4] betina.n.martins@gmail.com; ES Dr. Jaime Magalhães Lima - Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima; ProTextos.

## 1. Introdução

Este trabalho inscreve-se no campo da Didática da Escrita de Português e foi desenvolvido no âmbito da comunidade de aprendizagem *ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos*, que reúne docentes/formadores/investigadores de todos os níveis de escolaridade: educação pré-escolar, os três ciclos do Ensino Básico, o Secundário e o Superior, apostando na interação entre didática investigativa e a prática dos professores em contexto de sala de aula. Filiando-se com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999), o grupo ProTextos concilia abordagens teóricas pluridisciplinares coerentes com a complexidade da escrita, nomeadamente com os seus aspetos sociais, processuais e pessoais (Cardoso & Pereira, 2015) e com a heterogeneidade dos textos (Coutinho, 2019). Interessa-nos como os contextos influenciam os textos, enquanto exemplares empíricos de géneros textuais, bem como, do ponto de vista didático, nos ocupamos da análise de bons exemplares de determinado género – textos mentores, como os designamos – a fim de neles identificar as marcas contextuais, a estrutura organizacional e os recursos linguísticos ao serviço de certa intenção comunicativa.

Na perspetiva de Marcuschi (2008), e do ISD, um texto pertencente a determinado género textual pode evidenciar a predominância de alguma sequência textual, conforme sequências identificadas por J.-M. Adam (1999): narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal. Esta classificação se confunde com a de "tipos de texto", prolífica em contexto escolar até hoje.

Paulo Silva (2012), por exemplo, sistematiza de forma muito bem fundamentada teoricamente os principais contributos das tipologias textuais e enfatiza que o hábito de classificar textos, além de facilitar a compreensão da leitura, também é mais favorável para a produção textual. Além disso, enfatiza a importância da análise dos géneros textuais e das características linguísticas e discursivas das sequências textuais a considerar em cada exemplar empírico. Seja como for, não obstante a extrema diversidade textual, há sempre dimensões que aproximam os textos e que permitem "agrupar textos singulares numa mesma classe" (Silva, 2012, p. 32).

Neste capítulo, partimos de um levantamento, para o ensino secundário português, de géneros argumentativos – isto é, predominantemente argumentativos, cuja estruturação e intenção se coadunam com a descrição de sequência argumentativa feita por Adam. Segundo este autor, a sequência argumentativa caracteriza-se pela estruturação de um texto que tem como objetivo persuadir. Essa persuasão, dimensão constitutiva do discurso argumentativo (Adam, 1999), dá-se por meio de uma organização específica do texto, das ideias, de estratégias discursivas e de recursos linguísticos. Veremos, portanto, a enorme pertinência de trabalhar explicitamente a argumentação na escola, particularmente na aula de Português, e usamos o exemplo do género argumentativo "texto de opinião". Através da apresentação e desconstrução de um texto mentor do género, isto é, um exemplo de texto de opinião, ilustramos um caminho propedêutico de uma sequência de ensino (Cardoso & Pereira, no prelo[5]; Pereira & Cardoso, 2013), apostando naquilo que Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso (2013; no prelo) denominam de pré-intervenção. Esta fase inclui, por conseguinte, a seleção, por parte do professor, de um ou dois textos representativos do género a trabalhar, designados como Textos Mentores. Estes textos funcionam como referência orientadora ao longo da sequência, sendo analisados e desconstruídos pelo docente de modo a evidenciar aspetos e características centrais do género. Assim, o Texto Mentor não se limita a ser um simples modelo, mas assume o papel de destacar as exigências e regularidades próprias do género, servindo como guia em diferentes momentos da sequência de ensino. É nestes aspetos que nos concentraremos neste contributo coletivo que uniu quatro professoras – duas das quais no ensino secundário –, formadoras e investigadoras, antes de mais nada, das suas práticas didáticas.

## 2. A argumentação em contexto escolar

A argumentação é uma organização discursiva que possui características próprias que a diferenciam de outras formas de discurso,

---

[5] *Vide* capítulo de Cardoso & Pereira nesta obra.

como a narração e a descrição. As principais características deste discurso são os argumentos, sejam eles a favor ou contrários a um ponto de vista, utilizados para chegar a uma conclusão. O objetivo da argumentação é influenciar através de argumentos; desta forma, um indivíduo tenta influir sobre o comportamento do outro, compartilhando determinadas opiniões. Assim, pode afirmar-se que "o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia" (Coch, 2018, p. 32).

Na escrita, o texto argumentativo caracteriza-se pela existência de um produtor que procura persuadir o seu leitor, usando para tanto vários recursos da natureza lógica e linguística e, por vezes, também emotiva. Portanto, chamamos procedimentos argumentativos a todos os recursos acionados pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a crer naquilo que o texto diz. O texto argumentativo é gerado a partir da colocação de um problema e pode desencadear pontos de vista diferentes ou, mesmo, divergentes. Numa situação argumentativa a reflexão sobre um porquê em relação a um determinado assunto dá origem ao processo argumentativo. Assim, a principal finalidade do texto argumentativo é defender um ponto de vista com o objetivo de convencer o leitor. Este tipo de texto tem uma estrutura bem definida: apresentar uma tese e depois defendê-la, o que é comum aos géneros textuais argumentativos.

Em contexto escolar, as Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Secundário determinam que "a competência da escrita inclui obrigatoriamente saber escrever textos de natureza expositiva e argumentativa" (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018a, p. 3). Com efeito, a escrita argumentativa é uma das atividades mais complexas que os alunos realizam no final da escolaridade obrigatória. O grau de exigência desta aprendizagem explica "a necessidade da atenção contínua que lhe é conferida" (Rodrigues, 2020, p. 296).

Além disso, sabe-se que o trabalho com o texto argumentativo é um recurso privilegiado no processo de construção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Ademais, contribui para o desenvolvimento das próprias competências argumentativas dos estudantes para vários contextos comunicativos.

No Ensino Secundário, em Portugal, os géneros argumentativos mais explorados, conforme as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018a),

são a apreciação crítica e o texto de opinião. Estes géneros são fundamentais tanto na vida académica como na vida em sociedade, pois ajudam a desenvolver a capacidade de analisar problemas, organizar ideias e a expressar opiniões de forma clara e fundamentada.

Neste trabalho, optamos pela abordagem do "texto de opinião". Neste contexto, explicitamos, nomeadamente, como esse género textual pode constituir uma manifestação particular do tipo argumentativo, considerando, ainda, que se trata de um género amplamente explorado nos três anos do ensino secundário e frequentemente exigido nas provas externas dos exames nacionais.

Os textos de opinião são uma componente importante do ensino de Língua Portuguesa porque ajudam a desenvolver a capacidade crítica, a argumentação e comunicação de ideias. O ensino e a aprendizagem desse gênero textual em escolas em Portugal têm sido objeto de vários estudos que buscam descobrir as melhores abordagens pedagógicas para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades argumentativas[6].

### 2.1. O texto de opinião em contexto escolar

O texto de opinião corresponde a um género autoral e tem como ponto de partida, normalmente, um tema que tende a suscitar diversos pontos de vista, conforme a bagagem de conhecimento do autor sobre determinado assunto. Neste género, o autor expõe a sua posição pessoal sobre uma questão, alicerçada em factos e exemplos. A principal função do texto de opinião é formar, influenciar e convencer o leitor.

Encontramos este género textual, sobretudo, em jornais e revistas em secções específicas em que, geralmente, o locutor tem domínio sobre o assunto a desenvolver e expressa sua posição sobre o tema em questão. Neste contexto, um indivíduo, que geralmente é um especialista ou alguém instruído sobre o assunto, apresenta sua opinião sobre um tema da atualidade ou de interesse social. Assim sendo, o

---

[6] Reconhecendo o Português como língua pluricêntrica (Clyne, 1992; Costa, 2021), optámos por alternar, ao longo do texto, entre a norma europeia e a norma brasileira, de modo a refletir a identidade linguística de cada autora: a primeira autora rege-se pela norma brasileira do Português; as restantes utilizam o português europeu.

género "texto de opinião", ou artigo de opinião, refere-se a textos publicados pelos meios de comunicação.

O texto de opinião (ou artigo de opinião), produzido na atividade social jornalística, tende a ser impulsionado pela criatividade do autor, por isso não possui um plano de texto fixo, mas apresenta uma estrutura argumentativa que pode ser adaptada de diferentes formas. Por exemplo, alguns textos partem da contextualização do tema para a expressão de opiniões, outros apresentam a tese a ser defendida e logo a fundamentação (Coutinho, 2019). Também não há uma delimitação da extensão do texto bem definida, assim como uma estrutura determinada.

Entretanto, quando estudado na sala de aula, o texto de opinião sofre algumas alterações, pois no âmbito escolar tem de ter um plano fixo para que os alunos se sintam apoiados e para que o professor melhor objetive as opções de ensino que se esperam coerentes com os parâmetros de avaliação criados. Torna-se fundamental, neste cenário, uma adequação do texto aos objetivos definidos para o ciclo de ensino (ou ano de escolaridade) assim como às capacidades dos alunos. De facto, encontramos a "opinião" nas Aprendizagens Essenciais desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico; nos primeiros anos, porém, com incidência na oralidade e na leitura, só aparecendo explicitamente no 6.º ano, no domínio da Escrita: "Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas." (DGE, 2018b, p. 11). Ora, tal implica promover o ensino do reconhecimento e da expressão da opinião (oral e escrita) em progressão, ano após ano, por exemplo, estabelecendo limites em relação à estrutura do texto, que se torna mais complexa ao final da escolaridade obrigatória quanto à organização, ao conteúdo, à extensão e às unidades linguísticas.

No modelo de ensino-aprendizagem do texto de opinião trabalhado no 11.º ano, por exemplo, há algumas especificidades que são coerentes com o formato que costuma ser exigido nos Exames Finais Nacionais de Português do Ensino Secundário (provas externas), no que diz respeito à avaliação dos desempenhos no domínio da Escrita.

Em relação à organização, na proposta de produção textual deste contexto, é solicitada ao aluno a explanação do seu ponto de vista (acerca do tema proposto), fundamentando-o com dois argumentos, cada um

deles ilustrado com um exemplo significativo. Quanto ao conteúdo, a temática proposta para a produção textual é, geralmente, referente a um assunto abordado nos textos literários, explorado durante as aulas de Português e articulado com a realidade atual. Também é solicitado que os alunos utilizem um discurso valorativo, com um posicionamento explícito e implícito. Quanto à extensão, conforme os Exames Nacionais de Português, geralmente o texto deve apresentar aproximadamente um limite entre 200 e 350 palavras, sendo que um texto com extensão inferior a oitenta palavras é classificado com zero pontos. Este limite de extensão é solicitado também nos testes de avaliação de Português a partir do 11.º ano do Ensino Secundário.

Quanto às unidades linguísticas, no final da escolaridade obrigatória é mais valorizada a clareza do discurso e as marcas linguísticas tendem a ser mais diversificadas, apresentando um maior nível de complexidade. Verifica-se, por exemplo, ao nível do uso de conectores, o emprego dos conectores contra-argumentativos. Segundo Rodrigues (2011), a capacidade inerente ao uso do discurso contra-argumentativo é sobretudo direcionada aos alunos do Ensino Secundário. A contra-argumentação é vista como uma componente crucial da estrutura argumentativa, que inclui a apresentação de um argumento, seguida por um contra-argumento e, finalmente, uma resposta que reafirma a posição original (Pinheiro & Leitão, 2007). Espera-se, também, que os alunos apresentem um repertório lexical e um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual.

Torna-se importante destacar que as provas e exames finais nacionais, organizados pelo IAVE (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.), têm por referência o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais de Português para os 10.º, 11.º e 12.º anos (DGE, 2018a) e permitem avaliar a aprendizagem passível de avaliação numa prova escrita de duração limitada, incidindo sobre os domínios da Leitura, da Escrita, da Educação Literária e da Gramática.

Assim sendo, no domínio da escrita, como referem as Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Secundário, é esperado que, no final do Ensino Secundário, "os alunos tenham atingido

níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos" (DGE, 2018, p. 3).

Para isto, em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, destacamos algumas áreas de competência que correspondem ao ensino e aprendizagem do texto de opinião, como: pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; informação e comunicação; relacionamento pessoal e autonomia.

Referente à operacionalização das Aprendizagens Essenciais do 11.º ano do Ensino Secundário, além de o ensino e aprendizagem do género "texto de opinião" fazer parte dos textos argumentativos trabalhados no currículo deste ano de escolaridade, também pode contribuir para o conhecimento, capacidades e atitudes de outros domínios, além da escrita, como discriminado no quadro 1 infra:

Quadro 1: Aprendizagens Essenciais: Português - 11.º ano/Ensino Secundário

| | |
|---|---|
| **Oralidade** | - Avaliar os argumentos de intervenções orais (exposições orais, discursos políticos e debates).<br>- Interpretar textos orais dos géneros exposição sobre um tema, discurso político e debate, evidenciando perspetiva crítica e criativa. |
| **Leitura** | - Realizar leitura crítica e autónoma.<br>- Analisar a organização interna e externa do texto.<br>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.<br>- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.<br>- Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. |
| **Educação Literária** | - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.<br>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. |
| **Escrita** | - Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.<br>- Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.<br>- Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final. |
| **Gramática** | - Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.<br>- Reconhecer os valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo.<br>- Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical). |

Todos estes objetivos, que constam nos documentos oficiais do 11.º ano de escolaridade, podem ser treinados e atingidos pelos alunos ao explorar, aprender e escrever um texto de opinião. Além de tudo, é importante considerar a relevância social deste género, tendo em vista que a "opinião", atualmente, tem uma representação fundamental quanto à participação popular e ético-moral no controle e na execução crítica de uma sociedade.

O discurso de opinião é uma ferramenta importante para a participação dos alunos na vida em sociedade como cidadãos críticos. Saber formar opinião consiste também em observar a procedência dos factos que são apresentados para que seja possível buscar argumentos verdadeiros e manter uma posição com embasamento. Por isso, faz-se necessário um trabalho pedagógico mais eficiente neste contexto, pois, ao explorar a escrita deste género, os alunos desenvolvem a aptidão de posicionar-se diante dos acontecimentos no mundo, demonstrando capacidade de diálogo e espírito crítico.

## 3. Sequência de ensino: a pré-intervenção

Para o trabalho de produção escrita, é importante que o professor[7] utilize estratégias de ensino de forma sequenciada e reflexiva para promover a aprendizagem de um determinado género textual. A intervenção com dispositivos de ensino, como a sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013; Cardoso & Pereira, no prelo), pode auxiliar o professor no seu papel como mediador deste processo. É importante considerar que, diferente de diversos géneros informais, com os quais os alunos têm contacto no dia a dia, os géneros formais não são desenvolvidos de forma espontânea e requerem um ensino estruturado, orientado e típico do ambiente escolar, lembrando que é somente na escola

[7] Cingimo-nos ao uso do plural masculino, aceitando-o como universal, para facilitar a legibilidade. Onde se ler, no nosso texto, um universal masculino, deve sempre subentender-se a inclusão da flexão de género gramatical, no caso: o professor e a professora, incluindo todos os sujeitos.

que os alunos aprendem a escrever certos géneros de texto, como será o caso do texto de opinião (Jorge & Carreira, 2023; Pereira & Cardoso, 2013).

Assim sendo, a aprendizagem de géneros textuais, que fazem parte dos programas de ensino e do contexto escolar, depende diretamente do agir do professor e dos recursos e ferramentas que ele utiliza para a condução de uma aprendizagem mais significativa.

Quanto à escrita de textos argumentativos, torna-se necessário considerar o nível de complexidade do conteúdo e das dimensões textuais abordadas. O atraso do currículo oficial no ensino de textos de opinião, por exemplo, é um dos motivos que justifica precisamente a complexidade do aprendizado em sala de aula (Pereira & Graça, 2015). Nesta perspetiva, Costa et al. (2017) também apontam que os programas de ensino têm seguido uma sequência que privilegia, nos primeiros ciclos, a aprendizagem de géneros textuais considerados mais simples, como narrativas e descrições, antes de introduzir géneros argumentativos mais complexos, como os textos de opinião. Esta abordagem pode resultar numa introdução tardia da escrita argumentativa, geralmente a partir do 5.º ano de escolaridade (recorde-se que, como mencionado anteriormente, o texto de opinião só aparece nas Aprendizagens Essenciais de Escrita no 6.º ano). As autoras ainda afirmam que "uma consequência deste perfil formativo pode ser a cristalização de capacidades linguísticas e discursivas que não são objeto de ensino explícito antes da adolescência" (2017, p. 70).

Estes estudos podem vir a justificar o facto de que muitos alunos não atingem o nível de competência esperado na escrita argumentativa no Ensino Secundário, apresentando dificuldades na estruturação do texto, uso de conectores discursivos e desenvolvimento coerente dos argumentos (Rodrigues & Silvano, 2016). Estas limitações sugerem uma consciência discursiva ainda em desenvolvimento, o que pode comprometer a eficácia comunicativa dos textos produzidos.

Portanto, é imprescindível haver intervenções pedagógicas direcionadas à promoção do desenvolvimento de competências argumentativas através de práticas que abordem, de forma processual e faseada,

o entendimento do género (texto de opinião) e suas características estruturais e linguísticas.

Cabe ao professor, atempadamente, apropriar-se de modelos textuais do género e explorá-lo, o que faz parte da "complexidade dos objetos com que o professor de leitura e de escrita lida" (Pereira & Cardoso, 2013, p. 37).

Para isso, antes de iniciar um trabalho de intervenção, é preciso que o professor leia um ou mais exemplos de textos a serem explorados em sala de aula com os "olhos de escrever" (Pereira & Cardoso, 2011, p. 37), com a intenção de desconstruí-los e desmontá-los, analisando-os minuciosamente, priorizando a desconstrução de sua estrutura, em vez de apenas verificar a precisão das informações contidas. Para isso, nesta pré-fase do trabalho do texto de opinião, torna-se necessário que o docente tenha um suporte para elaborar estratégias para este fim, como um "caderno de encargos", que veremos na secção seguinte.

### 3.1. A construção de um Caderno de Encargos do género

Segundo Dolz et al. (2004), antes de formular qualquer sequência didática, é necessário construir um "modelo de ensino do gênero". Portanto, esta construção permitirá obter uma direção para a seleção de conteúdos e as principais propriedades do texto a serem exploradas. O Modelo Didático de Gênero funciona como um roteiro das características prototípicas do género e, normalmente, implica a análise linguística de um conjunto de textos do mesmo género.

Em contexto escolar, e se o professor não tem acesso a análises linguísticas feitas por especialistas, assume-se ele, na sua especialidade de professor de língua, e procura conhecer ele próprio o género que vai ensinar. Esse trabalho na pré-intervenção funciona como um suporte primordial para o conhecimento prévio do professor, de forma reflexiva e de acordo com a realidade do aluno e o que dele é esperado no ano em que se encontra. Também o auxilia nas escolhas de estratégias que darão direção a cada etapa do trabalho a desenvolver, além de ser uma ferramenta de apoio que lhe proporcionará maior

segurança para responder a eventuais questionamentos, dúvidas e até mesmo a alterações no seu planeamento.

Ainda nesta fase de pré-intervenção, cabe, então, ao professor selecionar um ou dois textos mentores como exemplo para o processo de análise prévia que tratamos anteriormente. Estes serão objeto de desconstrução realizada pelo professor e permitir-lhe-ão destacar as dimensões a ensinar e que, posteriormente, serão apresentadas, reveladas aos alunos ou por eles descobertas, com a mediação do professor, durante a sequência de ensino.

Mais que um modelo, o texto mentor é a base para a construção de um "caderno de encargos" (Pereira & Cardoso, 2013, p. 44) do género, evidenciando "as regularidades" do texto e determinados parâmetros que o caracterizam, destacando aqueles que devem ser ensinados no ano de escolaridade em causa e que os alunos precisam de aprender. O texto mentor é, pois, fundamental para a elaboração deste material, como veremos a seguir.

Para o docente também é importante estabelecer um ponto de partida – o caderno de encargos – com base, principalmente, nas fragilidades e capacidades dos alunos. Logo, a partir da sua elaboração, que pode beneficiar do diagnóstico permitido por produções iniciais, sem ensino prévio, empreende-se a organização de módulos de ensino sequenciados, em que devem ser abordadas as diferentes componentes do género, permitindo que sejam aplicadas posteriormente na produção textual final. Além disso, reveste-se de importância que o professor desenvolva uma análise (meta)linguística relativa às várias componentes do género argumentativo em estaleiro. Por exemplo, observar a estrutura do texto, os elementos utilizados, as unidades linguísticas mais frequentes no texto empírico, as escolhas do autor para atingir os seus objetivos. Nesta análise, o professor dará maior prioridade ao que considerar relevante para os alunos, de acordo com o perfil da turma. Ou seja, compete ao professor analisar e fazer um levantamento do que ele sabe sobre o género e da sua função (texto de opinião) nos programas oficiais de ensino. Assim o professor encontrará "um Norte" para a intervenção que pretende desenvolver e, finalmente, terá recursos para escolher e construir uma sequência de ensino que, durante a sua implementação, poderá receber ajustes.

### 3.2. O texto mentor: um exemplo do texto de opinião

O texto mentor pode ser retirado de um veículo de informação social, pode ser escrito ou adaptado pelo próprio professor ou pode ser um texto de algum estudante (preferencialmente, não da turma a intervencionar). Compete ao docente efetuar a transposição didática do género, procedendo, por exemplo, à organização da sua estrutura, à adaptação do género ao nível de ensino, à faixa etária dos alunos e aos requisitos estabelecidos nos programas educativos e nas avaliações externas. Este modelo textual pode igualmente ser explorado em conjunto com os alunos para a elaboração do caderno de encargos, que também pode e deve ocorrer com a turma, pois que se trata de "uma tarefa organizadora e sistematizadora dos saberes construídos" (Pereira & Cardoso, 2013, p. 44).

Assim sendo, a partir da primeira fase de uma sequência de ensino, apresentaremos um texto mentor do texto de opinião no 11.º ano do Ensino Secundário que visa um trabalho em que os alunos compreendam as características deste género e desenvolvam habilidades de argumentação e escrita coerente. Deste modo, buscaremos contribuir para as diversas dimensões da competência da escrita dos estudantes através da compreensão da estrutura do género textual e das suas características linguísticas.

O texto mentor no contexto de ensino da escrita no 11.º ano apresenta uma proposta sobre temas disciplinares e interdisciplinares, como preconizam as *Aprendizagens Essenciais*, promotoras das competências-chave identificadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Estes temas incidem, sobretudo, em domínios e áreas constantes das *Aprendizagens Essenciais* de Cidadania e Desenvolvimento.

A seguir, apresentamos um exemplo de texto mentor (Figura 1) cuja temática reflete "a importância da participação cívica dos jovens nos dias de hoje para uma sociedade democrática", assunto também abordado no manual didático do 11.º ano (*Letras em dia*, 11.º ano, Silva et al., 2022, p. 162). Este tema pode ser articulado com e explorado não só nos textos literários estudados na Educação Literária em sala de aula, mas também nos textos não literários, dos média, ou letras

de canções, por exemplo, conforme o planeamento da professora titular da turma da sequência de ensino concebida e implementada.

O futuro da democracia está nos jovens

O mundo de hoje é significativamente diferente do de 1974. As pessoas tinham prioridades diferentes. A tecnologia e o planeta eram diferentes. E isso faz também com que o debate público seja distinto. Faz com que se exija um maior e mais constante envolvimento com os cidadãos, e particularmente dos mais jovens.

Por um lado, e se analisarmos os estudos do *European Social Survey* entre 2002 e 2018, desenvolvidos em vários países europeus, verificamos que o interesse pela política por parte dos Portugueses está entre os mais elevados da Europa, sendo notório o interesse dos segmentos mais jovens, entre os 18 e os 34 anos. Por outro lado, verificamos que, no contexto das democracias ocidentais, se tem assistido a um gradual e continuado declínio da participação eleitoral em geral, sendo crescentes e preocupantes os níveis de abstencionismo eleitoral entre os mais jovens.

Em muitos casos, é a iliteracia política e a falta de representação política dos segmentos mais jovens, tanto em termos descritivos como substantivos, e a falta de capacidade de influência exercida sobre os decisores políticos, que faz que exista um afastamento dos jovens relativamente à política. No entanto, o envolvimento dos jovens e a sua participação cívica nunca foram tão necessários como nos dias de hoje, e esses manifestam-se de várias formas, seja através do voto, da participação associativa e voluntária em diversas organizações e associações, indo muito além das juventudes partidárias.

O tema da relação dos jovens com a política ganha hoje uma relevância e urgência acrescidas, uma vez que é da "reconciliação" dos mais jovens com as instituições democráticas e as autoridades políticas que dependerá, em muito, o presente e o futuro da democracia tal como a conhecemos. Porque os jovens terão de ser capazes de primeiro entender a fundo, para depois defender e reforçar os valores da liberdade e da democracia no presente e no futuro.

ALVES, Diogo Almeida, 2021. «O futuro da democracia está nos jovens». Observador, 27 de abril de 2021. https://observador.pt/opiniao/o-futuro-da-democracia-esta-nos-jovens/ (Texto adaptado)

Figura 1: Exemplo de texto mentor

O texto acima é um excerto de um artigo de opinião publicado num jornal digital de referência em Portugal e o autor apresenta conhecimento sobre o assunto. O texto sofreu uma "transposição didática", procedimento já referido anteriormente, e foi adaptado, em alguns aspetos, para um formato semelhante ao modelo proposto aos alunos para as avaliações deste domínio (Escrita), no componente curricular de Português e nos exames nacionais finais do Ensino Secundário[8]. Desta forma, os estudantes têm a possibi-

[8] Não estamos a defender que os textos autênticos sejam sempre adaptados, mas, no caso, para a turma com quem este texto mentor seria utilizado, tal adaptação era proveitosa. Promovendo a progressão na apropriação do género, outras atividades poderia haver de análise de textos autênticos.

lidade de identificar de forma mais clara e específica as principais características do género ao redigir um texto de opinião, de acordo com o que lhes é solicitado. A seguir, compreenderemos melhor tais características deste género na análise e desconstrução do exemplo de texto mentor.

### 3.3. Caracterização da estrutura e das marcas linguísticas do texto de opinião

Há características específicas no texto de opinião (TO) que são marcadas por determinados recursos linguísticos que mantêm a intencionalidade do texto e a estrutura argumentativa. Desta forma, pretendemos contribuir para o conhecimento linguístico, textual e discursivo do TO, em contexto escolar, com a análise e desconstrução do texto mentor referido anteriormente. A partir da leitura e da transposição didática do texto "*O futuro da democracia está nos jovens*", de Diogo Almeida Alves, publicado no jornal digital "Observador", na secção "Opinião", apresentaremos uma análise que constitui o nosso "caderno de encargos".

A seguir, na Figura 2, apresentamos o nosso texto mentor e um diagnóstico quanto ao plano do texto de opinião em contexto escolar. Em relação à delimitação, quanto ao número de palavras, geralmente são marcados por quatro ou cinco parágrafos, como é apresentado no exemplo abaixo: um parágrafo de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo de conclusão.

Figura 2: Exemplo de desconstrução do texto mentor

| **Texto/artigo de opinião** | **Caracterização** |
|---|---|
| O futuro da democracia está nos jovens | Dá indícios do tema a ser abordado. |
| O mundo de hoje é significativamente diferente do de 1974. As pessoas tinham prioridades diferentes. A tecnologia e o planeta eram diferentes. E isso faz também com que o debate público seja distinto. Faz com que se exija um maior e mais constante envolvimento com os cidadãos, e particularmente dos mais jovens. | **Apresentação da tese/opinião:** No mundo de hoje, exige-se um maior envolvimento dos cidadãos, particularmente dos jovens. |
| Por um lado, e se analisarmos (1.1.) os estudos do European Social Survey entre 2002 e 2018, desenvolvidos em vários países europeus, verificamos que (1.) o interesse pela política por parte dos Portugueses está entre os mais elevados da Europa, sendo notório o interesse dos segmentos mais jovens, entre os 18 e os 34 anos. Por outro lado, verificamos que, no contexto das democracias ocidentais, se tem assistido a um gradual e continuado declínio da participação eleitoral em geral, sendo (2.) crescentes e preocupantes os níveis de abstencionismo eleitoral entre os mais jovens. | **Argumento:** (1.) Há interesse dos jovens portugueses pela política. Argumento por autoridade: (1.1.) Referência ao European Social Survey como fonte de legitimidade **Contra-argumento:** (2.) Crescentes níveis de abstencionismo entre os jovens no contexto das democracias ocidentais. . |
| Em muitos casos, é (1.) a iliteracia política e a falta de representação política dos segmentos mais jovens, tanto em termos descritivos como substantivos, e a falta de capacidade de influência exercida sobre os decisores políticos, que faz que exista um afastamento dos jovens relativamente à política. No entanto, (2.) o envolvimento dos jovens e a sua participação cívica nunca foram tão necessários como nos dias de hoje, e esses manifestam-se de várias formas, seja (3.) através do voto, da participação associativa e voluntária em diversas organizações e associações, indo muito além das juventudes partidárias. | **Argumento:** (1.) Motivos que justificam o afastamento dos jovens relativamente à política **Contra-argumento:** (2.) Necessidade de envolvimento e participação cívica dos jovens atualmente. (3.) Exemplos |
| O tema da relação dos jovens com a política ganha hoje uma relevância e urgência acrescidas, uma vez que é da "reconciliação" dos mais jovens com as instituições democráticas e as autoridades políticas que dependerá, em muito, o presente e o futuro da democracia tal como a conhecemos. Porque os jovens terão de ser capazes de primeiro entender a fundo, para depois defender e reforçar os valores da liberdade e da democracia no presente e no futuro. | **Conclusão:** Retoma e reforço da perspetiva apresentada e posicionamento. |

O primeiro parágrafo, a introdução, apresenta o tema e a tese a ser defendida pelo autor. No caso do texto mentor, a tese defendida é: "no mundo de hoje, exige-se um maior envolvimento participativo dos cidadãos, particularmente dos jovens".

O segundo e terceiro parágrafos são o desenvolvimento, em que ocorre a explicitação do ponto de vista do autor, dos argumentos,

contra-argumentos (como mostra o primeiro parágrafo do desenvolvimento) e dos exemplos (como mostra o segundo parágrafo do desenvolvimento). No primeiro parágrafo do desenvolvimento, o autor utiliza como estratégia de argumentação a apresentação de dados para sustentar sua defesa: os estudos do *European Social Survey* entre 2002 e 2018. Já no segundo parágrafo de desenvolvimento, o autor justifica os motivos do afastamento dos jovens relativamente à política e dá a ideia de contraste, por meio do conector "no entanto", com um contra-argumento que reafirma o quanto é necessário o desenvolvimento e a participação cívica dos jovens na política nos dias atuais.

No último parágrafo, a conclusão, o autor expõe uma síntese da perspetiva apresentada, "a necessidade urgente de uma relação dos jovens com a política", e a proposta de solução para o problema: "o presente e o futuro da democracia dependerão da reconciliação dos mais jovens com as instituições democráticas".

A relação com a atualidade, por exemplo, manifesta-se no recurso ao presente do indicativo. O carácter autoral justifica que os textos de opinião possam ser redigidos na primeira pessoa do singular (que garante o posicionamento pessoal do autor), primeira pessoa do plural ou na terceira pessoa; neste último caso, não há marcas enunciativas do produtor textual. No texto em análise, o autor utiliza principalmente a primeira pessoa do plural como forma de interação e envolvimento com o leitor.

A coesão dos parágrafos e frases integram conectores que estabelecem conexões e orientam a argumentação. No texto, o autor procura introduzir argumentos com conjunções subordinativas como "porque" ou "uma vez que". Também apresenta contra-argumentos por meio de locuções conjuntivas como "por outro lado" e ilustra a argumentação através de exemplos.

Embora não haja no segundo parágrafo de desenvolvimento um conector de exemplificação, há a ideia de exemplos de algumas formas de manifestações cívicas dos jovens. O texto apresenta uma grande diversidade de conectores com diversas relações de sentido como: frequência, adição, contraste, exemplificação, com o objetivo de manter a tessitura do texto.

Para conferir assertividade à argumentação, os textos de opinião podem incluir palavras ou expressões com valor epistémico, como "é significante", e com valor deôntico, como "terão de ser capazes". Estas unidades exprimem um certo grau de conhecimento em relação ao tema (valores epistémicos) e correspondem a formas de envolver e convencer o interlocutor (valores deônticos).

Torna-se importante destacar que não há na conclusão um conector conclusivo e, mesmo que o parágrafo esteja destituído de um conector coesivo, a continuidade pode se dar ao nível de sentido (Koch, 1989), sem que a conclusão se perca da continuidade e da sua função no texto.

Por fim, com a análise e identificação das marcas linguísticas no texto de opinião, é possível detetar as principais regularidades e unidades do género. Após esta análise, como vemos no quadro abaixo (Quadro 2), podemos identificar as principais marcas linguísticas que caracterizam o texto mentor, como mostra um exemplo de modelo de caracterização do género em questão, elaborado com base na proposta de Coutinho e Jorge (2019, p. 19):

Quadro 2: Análise linguística do texto mentor - Coutinho e Jorge (2019)

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Contexto de produção** | **Produção textual** | Diogo Almeida Alves (adaptado pelas docentes para exemplificar estrutura para o futuro produtor, o aluno) | |
| | **Recetor** | público leitor do Observador online | |
| | **Modalidade** | escrita escolar | |
| **Marcas linguísticas** | **Pessoas gramaticais e tempos verbais** | *Predomínio da 1.ª pessoa do plural e primeira pessoa do singular no Presente do Indicativo e Presente do Conjuntivo. | |
| | **Organizadores textuais** | **sinalização de partes** | Por um lado;<br>por outro lado |
| | **Conectores** | **argumentativos** | Porque; uma vez que |
| | | **Contra-argumentativos** | Por outro lado; no entanto |
| | | **de comparação** | Tanto em ... como ... |
| | | **de exemplificação** | Tal como |
| | | **de frequência** | Em muitos casos |
| | | **de adição e enumeração** | também |
| | **Expressões com valor modal** | **epistémico** | É significativamente...<br>Eram diferentes...<br>Tinham prioridades...<br>Está entre os mais...<br>Sendo notório... |
| | | **deôntico** | Nunca foram tão necessários...<br>Terão de ser capazes... |

A grelha apresentada constitui uma síntese operatória das marcas linguísticas ocorrentes no texto mentor e, eventualmente, mais recorrentes no género *texto de opinião*, em contexto escolar, funcionando como um verdadeiro "caderno de encargos" (Pereira & Cardoso, 2013) que sistematiza a leitura metalinguística e apoia a planificação didática do

professor. A sua organização segue a proposta de Coutinho e Jorge (2019), ao articular dimensões textuais, discursivas e gramaticais que sustentam a intencionalidade argumentativa do género. Os exemplos são retirados do texto mentor analisado previamente pelas professoras e, *a posteriori*, em aula, com os estudantes.

Em primeiro lugar, a indicação das pessoas gramaticais e tempos verbais confirma o que foi observado na análise do texto mentor: predomínio da primeira pessoa do plural e do singular, sobretudo no Presente do Indicativo e do Conjuntivo. Estas formas asseguram o carácter autoral do discurso e promovem o envolvimento do leitor, reforçando a função persuasiva do texto (Adam, 1999; Koch, 2005).

No que respeita aos organizadores textuais, observa-se a diversidade de conectores que estruturam a progressão argumentativa. Os marcadores de sinalização de partes ("por um lado… por outro lado"), os conectores argumentativos ("porque", "uma vez que") e os contra-argumentativos ("por outro lado",…) revelam a capacidade de estabelecer relações lógicas e discursivas entre diferentes ideias. O domínio da contra-argumentação constitui, precisamente, segundo Rodrigues (2020), um dos principais indicadores de maturidade na escrita argumentativa no Ensino Secundário.

A categoria de conectores de comparação, exemplificação, frequência, contraste e adição amplia a coesão textual e permite ao aluno encadear ideias, introduzir exemplos significativos e acrescentar nuances discursivas. Como defendem Pinheiro e Leitão (2007), a presença consistente destes recursos mostra o domínio da estrutura argumentativa: tese – argumentos – contra-argumentos – conclusão.

Quanto às expressões com valor modal, a grelha distingue o valor epistémico (ex.: "é significativo…", "sendo notório…") e o valor deôntico (ex.: "terão de ser capazes…", "nunca foram tão necessários…"). Esta distinção é pertinente porque evidencia dois modos complementares de persuasão: por um lado, a afirmação de validade ou verdade (epistémico) e, por outro, a imposição de necessidade ou obrigação (deôntico); ambos reforçam a força ilocutória do género.

Assim, a grelha acima constitui uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar o professor na desconstrução do texto mentor e no ensino explícito da escrita argumentativa de um TO. Pretendemos, com

ela, ilustrar um produto possível da pré-intervenção e, mormente, do trabalho com os alunos durante a sequência de ensino. Preconizamos que a análise do texto mentor conduzida pelo professor, em aula, e em diversas etapas (módulos), consoante os aspetos que queira ensinar (caderno de encargos), vá permitindo evidenciar regularidades e recursos típicos do texto de opinião. Ora, esta metodologia que alia a gramática ao funcionamento do texto facilita o trabalho docente (de "dar o programa todo", mas de o fazer com sentido, interligando os conteúdos que devem ser interligados) e orienta os alunos na apropriação gradual de recursos e de estratégias de escrita mais complexas, tal como preconizam Dolz et al. (2004) no quadro das sequências didáticas. Adicionalmente, e no enquadramento de uma sequência de ensino – dispositivo como o adaptámos – esta apropriação paulatina (pelos alunos) de uma linguagem comum para falar do género textual e estas metodologias reflexivas são suscetíveis de gerar, nos estudantes, maior segurança escritural pois que têm a oportunidade de ver exemplos de tudo o que precisam de aprender e de compreender a função dos vários elementos constitutivos do texto.

O investimento de professor e de alunos tem, assim, o seu nexo e o seu resultado: os alunos veem-se a aprender e o professor contempla isso mesmo. Ora esta aprendizagem, mesmo se exigente e requerente de uma enorme capacidade de organização por parte do professor, vai compensar já que contribuirá para olear a "relação com a escrita" (Cardoso & Pereira, 2015) dos estudantes, por vezes tão fatigada de abordagens desconexas em que não reconhecem a utilidade de estudar gramática nem conhecem critérios de êxito da produção textual de diferentes géneros. Uma relação com a escrita oleada será favorável a novos investimentos e a novas aprendizagens escriturais, uma vez que será âncora da autorregulação e da motivação necessárias para dominar o complexo processo de escrita.

## Considerações finais

O trabalho desenvolvido procurou evidenciar a centralidade do texto de opinião no Ensino Secundário, articulando a sua relevância

social e pedagógica com as exigências curriculares e avaliativas em Portugal. Partindo de uma perspetiva textual e discursiva, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e no contributo de vários estudos sobre o ensino da argumentação (Dolz et al., 2004; Pinheiro & Leitão, 2007; Rodrigues, 2020), demonstrou-se que o domínio da escrita argumentativa constitui uma competência complexa, mas indispensável para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Para atingir tal desiderato, baseamo-nos no dispositivo da "sequência de ensino" e concentrámo-nos na pré-intervenção, trabalho prévio acessível ao professor e garante das fases seguintes de verdadeiro ensino. Concretamente, advogamos a análise de um texto mentor e a elaboração de uma grelha de caracterização linguística. Fizemo-lo para um exemplo de TO, o que nos permitiu identificar as principais regularidades discursivas e recursos linguísticos que marcam o género, oferecendo pistas didáticas para o trabalho em sala de aula e uma ferramenta de análise prévia do professor. Estes instrumentos, quando transpostos para a prática pedagógico-didática, não só apoiam o professor na planificação e desconstrução de textos empíricos que se identifiquem com o género em estudo, como também orientam os alunos na apropriação progressiva de estratégias de escrita mais elaboradas e conscientes, como fomos explicitando.

Demos, então, ênfase a uma fase preliminar de uma sequência de ensino, a que se poderia seguir a sua abertura, com produções iniciais a fim de recolher informações sobre os conhecimentos prévios, representações e dificuldades dos alunos face ao género em estudo. Na abertura, o professor traça um retrato inicial da turma e revê o caderno de encargos preparado na pré-intervenção, delineando, seguidamente, a sequência de ensino. Os vários conteúdos plasmados na análise do texto mentor a que procedemos são o mote para a sua divisão estratégica em módulos conducentes à construção de conhecimentos teóricos e práticos para a escrita de texto de opinião, postos à prova em produções finais, a culminar o processo de ensino-aprendizagem durante o qual estiveram em jogo, sempre, as dimensões contextuais e sociais da escrita e a gestão

processual de uma atividade que convoca os sujeitos integralmente - ou, pelo menos, é nesse sentido que procuramos instrumentar o trabalho do professor.

O desenvolvimento natural deste nosso trabalho – e que já não cabe neste texto – foi a conceção da sequência de ensino, a sua implementação e análise de produções iniciais e finais dos estudantes, o que faz parte da agenda investigativa da primeira autora. Estão, ainda, a ser pensados modos de trabalho didático com a Inteligência Artificial generativa que possam ser adjuvantes dos processos de leitura e análise textual exemplificados – não só do trabalho de pré-intervenção do professor, mas, mormente, do encaminhamento reflexivo das descobertas críticas dos discentes. Cogitamos, nesta esteira, que esta orientação reflexiva e crítica só poderá ser feita seriamente com monitorização do professor, numa efetiva "sequência de ensino".

Destaca-se, assim sendo, a necessidade de uma abordagem sistemática e reflexiva do ensino da escrita argumentativa, sustentada em dispositivos de ensino que favoreçam a consciência metalinguística dos alunos e lhes permitam compreender a intencionalidade e a organização do discurso. A integração de textos mentores e grelhas de análise afigura-se um caminho promissor para ultrapassar as dificuldades frequentemente observadas na produção de textos de opinião dos alunos e para potenciar aprendizagens significativas e com a consciência de determinadas estruturas linguísticas como propriedades do género textual.

Em síntese, o ensino do texto de opinião no 11.º ano deve ser encarado não apenas como uma exigência curricular ou avaliativa, mas sobretudo como uma oportunidade de desenvolver competências de pensamento crítico, de argumentação e de cidadania ativa. Um trabalho sistemático da escrita com os alunos, conduzido de forma reflexiva, pode contribuir para tornar a escrita argumentativa menos "complicada", a partir da análise e compreensão de um exemplar do género e das suas estruturas. O tempo para se "ler com olhos de escrever" (Pereira & Cardoso, 2011) é, afinal, o tempo em que acontece o ensino da escrita: o tempo de compreender como o texto está feito, reconhecendo a sua complexidade, mas regozijando-se por o

conseguir. É neste cruzamento entre linguagem, reflexão e participação social que se inscreve a verdadeira função educativa da escrita argumentativa em contexto escolar, proporcionando que os alunos possam participar mais ativamente na sociedade de forma crítica, perspicaz ao expressarem a sua opinião de modo claro e compreensível.

## Referências bibliográficas


Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des denrées de discours aux textes*. Nathan Université.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.* Tradução de A. R. Machado & P. Cunha. EDUC – Editora da PUC-SP.

Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 54*(1), 79–107.

Clyne, M. (Ed.). (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter.

Coch, G. (2018). *O ato de argumentar: Fundamentos e implicações discursivas.* Editora XYZ.

Costa, A. L. (2021). Ensinar Português como língua pluricêntrica. Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *APP, Palavras Em Linha, 4*, 23–33.

Costa, A. L., Cerqueira, S., & Carreto, V. (2017). E essa é a minha opinião: Para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, (3)*, 51–73. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a24

Coutinho, A. (2019). *Texto e(m) linguística: Teorias, cruzamentos, aplicações.* Edições Colibri.

Coutinho, A., & Jorge, N. (Coords.). (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: Português – Ensino Secundário.* Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 6.º ano | 2.º Ciclo do Ensino Básico. Português.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento.* Mercado de Letras.

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE). (2017). *Relatório do Exame Nacional de Português – Ensino Secundário.* Ministério da Educação.

Jorge, N., & Carreira, I. (2023). Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, (60–61), 33–44. https://doi.org/10.34629/palavras.vi60-61.168

Koch, I. G. V. (2005). *Referenciação e discurso*. Contexto.

Koch, I. V. (1989). *A coesão textual*. Contexto.

Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 454–462. https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300012

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* Parábola Editorial.

Martins, G. (coord., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico.* ASA.

Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: O caso da sequência didática. *Revista Educação e Linguagens*, 4(6), 15–30. https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/download/6401/4422/17855

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.

Pinheiro, R. C., & Leitão, S. (2007). Consciência da "estrutura argumentativa" e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*(4), 423-431. https://doi.org/10.1590/s0102-37722007000400008

Rodrigues, S. V. (2011). *Contra-argumentação e ensino da escrita argumentativa.* Editora ABC.

Rodrigues, S. V. (2020). A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: Descrição e fundamentação de um percurso didático. In Z. G. O. de Aquino, P. R. Gonçalves-Segundo, & M. A. G. Pinto (Orgs.), *Argumentação e discurso: fronteiras e desafios* (pp. 295–321). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. https://doi.org/10.11606/9786587502079

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2016). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, (1),* 721–744. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln1ano2016a30

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

Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. R. (2022). *Letras em dia: Português – 11.º ano* [Manual escolar]. Porto Editora.

# 6. ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO SUPERIOR: O COMENTÁRIO CRÍTICO

**Clara Amorim**[1]

**Conceição Siopa**[2]

**Mariana Oliveira Pinto**[3]

**Teresa Costa**[4]

---

[1] cfamorim@ese.ipvc.pt; IPVC - Instituto Politécnico de Viana do Castelo; inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação; CLUP - Centro de Linguística da Universidade do Porto; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UID/00214/2025 (inED) e UID/00022/2025 (CLUP).

[2] msilvasiopa@camões.mne.pt; Camões, I.P. - Camões, Instituto da Cooperação e da Língua; UEM - Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique; CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/00194/2025 (CIDTFF), com o DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025.

[3] mariana.pinto@ese.ips.pt; ESE-IPS - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação; CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida; CIDTFF; ProTextos.Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/4748/2025 (CIEQV), com o DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025, e do projeto UID/00194/2025 (CIDTFF), com o DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025.

[4] teresa.da.costa@ese.ips.pt; ESE-IPS; CLUL - Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; CIEQV; ProTextos. Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/214/2025 (CLUL), com o DOI https://doi.org/10.54499/UID/00214/2025 e do projeto UID/4748/2025 (CIEQV), com o DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025.

## 1. Introdução

Os géneros académicos mais comuns no contexto do ensino superior podem incluir a reflexão, o comentário crítico, o texto de opinião, a recensão crítica e o ensaio, além de outros mais elaborados de conclusão de graduação ou pós-graduação, como as monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Pela natureza da produção escrita de teor académico-científico, estes géneros apresentam, discutem e veiculam posicionamentos, selecionando, para tal, premissas devidamente enquadradas como pontos de partida para a organização do raciocínio, suportado por argumentos e contra-argumentos. Tais textos, de teor argumentativo, concretizam-se pela construção de sequências textuais de diferentes tipos - narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa[5] - podendo ocorrer várias no mesmo texto (Adam, 1992, 1999).

De acordo com Lira e Leitão (2017), a argumentação é entendida como uma atividade discursiva e social que, dada a natureza dialógica/dialética dos movimentos discursivos que a constituem (sustentação de pontos de vista, avaliação e resposta a perspetivas contrárias), desenvolve o pensamento reflexivo. Surge, portanto, da necessidade de intervir, cognitiva e linguisticamente, sempre que, relativamente a um tema, haja necessidade de posicionamento. Para construir uma posição e assinalar divergência de pontos de vista, é essencial refletir, fundamentar e negociar, associando-se os exercícios da compreensão escrita e do pensamento crítico como ingredientes importantes nessa construção.

Tal como os autores referidos anteriormente, questionamo-nos sobre os processos cognitivos que a atividade argumentativa desenvolve, ou melhor, que requisitos cognitivos devem ser mobilizados para que a argumentação, clara e fundamentada, surja na produção escrita académica. Globalmente, interessa-nos, aqui, perceber e definir como as sequências argumentativas se concretizam num texto académico, que características fundamentais apresentam e, naturalmente, como se pode desenvolver uma sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013)[6]

---

[5] Excluímos do discurso académico-científico a sequência dialogal prevista por Adam (1999), por não se aplicar a estes géneros da escrita académica.

[6] Ver também um capítulo de Cardoso e Pereira, nesta obra.

para um género textual desta natureza, no ensino superior. Em termos específicos, com este trabalho pretende-se: (i) refletir sobre estratégias e instrumentos de promoção do pensamento crítico; (ii) propor uma Sequência de Ensino (SdE) destinada ao trabalho sobre o comentário crítico. Optou-se por este género textual porque, apesar de ser frequente no meio académico, nomeadamente como instrumento de avaliação (ainda que possa surgir sob designações distintas - reflexão, comentário, texto de opinião), não é, normalmente, alvo de explicações detalhadas nem acompanhado de modelos que possam orientar a sua construção. Parte-se do pressuposto, muitas vezes errado, de que os estudantes já dominam a construção de um comentário crítico.

Tendo em conta as ideias acima expostas, o capítulo inicia-se com um enquadramento conceptual do trabalho (secção 2), seguido de uma proposta de modelo didático do género para o comentário crítico (secção 3) e uma proposta de SdE para o género textual (secção 4), complementada com sugestões de materiais, nos anexos. Por fim, tecem-se algumas considerações sobre a proposta de trabalho apresentada.

## 2. Enquadramento teórico

Nesta secção, começar-se-á por uma breve contextualização de alguns pressupostos teóricos basilares ao ensino e à aprendizagem dos géneros textuais, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ponto 2.1.), passando-se, depois, a uma abordagem reflexiva sobre aspetos essenciais para a promoção da argumentação e do pensamento crítico (ponto 2.2.).

### 2.1. O Interacionismo Sociodiscursivo

#### *2.1.1. O modelo de ação da linguagem e os géneros textuais*

No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as sociedades são reguladas e estão organizadas por diferentes grupos sociais, tendo, cada um deles, características específicas relativamente às motivações ou intenções no interior da comunidade. Neste sentido, cada grupo desenvolve um conjunto de atividades e de ferramentas para agir

socialmente, distintas de um outro grupo (Bronckart et al., 2004). No conjunto das atividades que desenvolvem, extremamente complexas e diversificadas, a linguagem possibilita a cooperação entre os membros de um grupo, através de formas mais ou menos estabilizadas e comuns – os géneros, que se constituem como modelos de referência, uma espécie de "instrução de protocolo", ao definirem como atuar linguisticamente em cada contexto social. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), os géneros são, então, formas de realizar linguisticamente diferentes objetivos em situações sociais específicas.

No quadro das diferentes atividades sociais, foram sendo criadas formas mais ou menos estáveis de comunicação entre os seus membros, que funcionam como pré-construtos (Bronckart, 1999), isto é, uma espécie de "reservatório de modelos de referência" (Machado, 2005, p. 8) a que cada produtor deve aceder para realizar ações de linguagem. Cada género prefigura, assim, para determinado grupo ou atividade social, um entendimento das formas mais pertinentes de agir em cada situação de ação. Na perspetiva do ISD, os géneros são as ferramentas que permitem a realização de ações de linguagem: "visivelmente, há um sujeito, o falante-enunciador, que age linguajeiramente (falar/escrever) em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o gênero" (Schneuwly, 1994, p. 160).

Neste sentido, cada ação de linguagem corresponde a um texto singular (irrepetível) e individual – o texto empírico, contextualmente situado, porque decorre de uma situação definida quer pelo lugar social da produção, quer pelos papéis sociais do produtor-enunciador e do recetor-destinatário. A singularidade de cada ação de linguagem (de cada texto empírico) reside no facto de ser impossível (re)produzir exatamente o mesmo texto em contextos similares. Assim, cada texto configura um exemplar do género, único, singular (Bronckart, 1999; 2005; Bronckart et al., 2004). Quando cada um dos sujeitos do grupo pratica a ação, isto é, produz o texto empírico, é condicionado quer pelas suas intenções e motivações pessoais, quer por aquelas que são comuns ao coletivo. Ao produzi-lo, acede ao modelo que se utiliza convencionalmente nas mesmas situações comunicativas "por meio de empréstimo de um género" (Bronckart, 1999, p. 100). Cada texto produzido funciona como um exemplar do género e cada

exemplar do género contribui para o "reservatório de modelos" do grupo, composto por todos os textos que partilham um conjunto de características comuns.

No quadro das interações sociais, cada ação de linguagem é desenvolvida por um sujeito situado num tempo e num espaço regido por objetivos, usos e normas – o lugar social, em que as interações são produzidas. As formas de interação que realizam configuram e são configuradas pela posição social, isto é, pelo papel que desempenham na interação (professor, chefe, cliente, etc.), e pelo conjunto das suas características psicológicas. Entre o(s) enunciador(es) e o(s) destinatário(s) estabelecem-se relações de finalidade ou propósito comunicativo relativo ao mundo social, ao mundo objetivo ou ao mundo subjetivo. Neste sentido, qualquer produção textual está inserida num determinado contexto de produção (Bronckart, 1999, 2003, 2005) pelo que define escolhas relativas ao contexto social, ao contexto material e aos conteúdos a verbalizar. Cada ação de linguagem mobiliza, assim, à partida, um conjunto de construções que, embora sendo de natureza psicológica, se vão tornar visíveis no texto produzido. Tais construções configuram o modelo de ação da linguagem que visa, antes de mais, conceptualizar as condições de produção de textos (Miranda, 2008).

Outro dos produtos do ISD, o modelo de arquitetura textual, pretende, por seu lado, tornar visível tais conceptualizações e dar "conta da construção e organização interna dos textos" (Miranda, 2008, p. 84), isto é, dar conta dos aspetos de natureza linguística das práticas (ou ações) de linguagem.

### *2.1.2. O modelo de arquitetura textual*

Na perspetiva do ISD, o texto organiza-se como um "folhado" constituído por três camadas sobrepostas (lógica de sobreposição hierárquica), correspondendo cada uma das camadas a um nível da arquitetura interna dos textos.

A infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo (ou o menos diretamente dependente da situação de ação) e é constituído

pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências (modos de planificação do conteúdo temático) (Miranda, 2010).

Num nível intermédio, o texto é constituído pelos mecanismos de textualização (mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal) que conferem a coerência temática ao texto e que tornam visível a estruturação do conteúdo. No nível mais superficial, já que dependente mais diretamente dos parâmetros da situação de ação, os mecanismos de responsabilização enunciativa permitem conferir ao texto a sua coerência pragmática (Bronckart, 1999, 2003, 2005).

O plano do texto, os tipos de discurso, as sequências e outras formas de planificação fazem parte do nível mais profundo do "folhado textual". O nível intermédio da arquitetura textual é constituído por um conjunto de mecanismos que asseguram a coerência temática dos textos. Os mecanismos de textualização organizam-se de acordo com três grupos principais: os de conexão, que marcam as articulações de progressão temática, realizados por organizadores textuais; os de coesão verbal, que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos – estados, acontecimentos ou ações – verbalizados no texto, realizados, essencialmente, pelos tempos verbais em interação com outras unidades com valor temporal (advérbios, por exemplo); e os mecanismos de coesão nominal, que têm a função de introduzir temas e/ou personagens novos, e assegurar a sua retoma ou substituição no desenvolvimento do texto (Bronckart, 1999, pp. 122-129). Por seu lado, os mecanismos de responsabilização enunciativa, nível mais superficial do "folhado", contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto e para o esclarecimento "dos posicionamentos enunciativos: quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto; quais as vozes que se expressam" e são também responsáveis por traduzir as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspetos do conteúdo temático, as modalizações (Bronckart, 1999, p. 130).

O modelo de ação da linguagem e o modelo de arquitetura textual constituem-se como "ferramentas" essenciais para o agir didático, uma vez que permitem ao professor conhecer os géneros com os quais trabalha e fornecem as bases para a construção da sequência de ensino e aprendizagem.

### *2.1.3. O modelo didático do género e a intervenção didática*

A sequência didática proposta pela Escola de Genebra obedece a uma lógica sequencial, estruturada em diferentes módulos. É iniciada com uma apresentação da situação, bem como por uma produção inicial, que permite identificar as potenciais dificuldades dos estudantes na produção do género e, dessa forma, programar a intervenção nos módulos seguintes, culminando numa produção final (Dolz et al., 2001).

Para os três investigadores mais diretamente responsáveis pela proposta didática, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, qualquer sequência didática tem de ter por base a construção de um Modelo Didático do Género (MDG), em que estejam explicitados os saberes de referência necessários para trabalhar um determinado género, a descrição das diferentes componentes textuais e as capacidades de linguagem exigidas aos alunos (Dolz & Gagnon, 2019; Schneuwly & Dolz, 2004).

O pressuposto de que o agir do professor deve estar consubstanciado numa "teia" de conhecimentos em que "os dados estão articulados entre si" remete para a necessidade de, por um lado, o professor estar na posse de tais conhecimentos, das relações que uns estabelecem com os outros e, por outro lado, das ferramentas que lhe permitem, de forma efetiva, dar aos alunos a possibilidade de construírem tais redes de conhecimentos essenciais à aprendizagem. Nesta linha de pensamento, e no que à escrita diz respeito, qualquer ação didática implica, desde logo, a adoção do princípio da sequencialidade, ancorado na planificação e implementação de "um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual" (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 82).

A adoção de tal princípio implica, no entanto, que as atividades a desenvolver estejam ancoradas numa premissa: o princípio da sequencialidade implica um conhecimento aprofundado do objeto a ensinar para que seja possível discernir as opções tomadas e a tomar. É neste sentido que qualquer sequência desenhada para o ensino da escrita deverá estar ancorada num MDG, ou seja, preside a qualquer sequência uma descrição das principais características de um género textual. Embora esta "descrição" seja sempre provisória, este modelo

constitui, no dizer de diferentes autores da Escola de Genève, "um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género" (Pietro et al., 1996; Pietro & Schneuwly, 2002). A elaboração do MDG permitirá, por um lado, fazer emergir as diferentes dimensões que o constituem e, por outro lado, possibilitar a identificação de quais as que devem ser ensinadas num determinado ano de escolaridade e para determinados alunos (Dolz & Gagnon, 2010; Pietro et al., 1996).

Neste trabalho, utilizar-se-á a designação Sequência de Ensino (SdE), na linha de Pereira e Cardoso (2013), que colocam a ênfase no processo de ensino da escrita e defendem, também, a importância de o MDG (designado, pelas autoras, como "caderno de encargos") ser construído pelo professor com base na elaboração ou desconstrução de textos modelares, ou "textos mentores", a partir dos quais seja possível conhecer (e dar a conhecer aos estudantes) as características do género a trabalhar.

### 2.2. Argumentação e pensamento crítico

Vários autores têm destacado a importância do pensamento crítico no ensino superior, argumentando que é essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de nível avançado, como a análise reflexiva, a avaliação de evidências e a formulação de argumentos sólidos. Estas são capacidades determinantes para a análise e resolução de problemas, tanto no mundo académico como profissional (Ernst & Monroe, 2004; Facione, 2013; Franco, 2020; Velásquez & Figueroa, 2012).

Com efeito, é o pensamento crítico que permite ao estudante do ensino superior analisar, sintetizar, avaliar, criticar, desenvolver e apresentar o conhecimento adquirido numa área específica. Esse pensamento é determinante na escrita de géneros académicos que envolvem sequências argumentativas, pois permite que os estudantes identifiquem falácias, antecipem contra-argumentos e comuniquem as suas ideias de modo coerente e convincente (Van Eemeren & Grootendorst, 2004). No entanto, a capacidade de refletir criticamente não se estabelece de forma natural, apenas por exposição aos géneros que o

veiculam. O seu desenvolvimento é fruto de um conjunto de atividades e tarefas, intencionalmente desenhadas para tal, em que o estudante se envolve ativamente (Facione, 2013; Paul & Elder, 2014).

Pela relevância das competências referidas para a vida académica e profissional, pretende-se, em seguida, refletir sobre a argumentação e apresentar algumas estratégias que os professores do ensino superior podem adotar para fortalecer o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos seus estudantes.

### *2.2.1. A argumentação no ensino superior*

À entrada no ensino superior, espera-se que o estudante assuma uma atitude mais ativa na construção do seu próprio saber, adquirindo conhecimento específico na sua área de formação, mas também que se saiba posicionar criticamente face ao estado da arte do saber científico na área. Neste sentido, a interação com diversificadas fontes de informação, em que se incluem textos de diferentes naturezas, aos quais o estudante acede por vias diferenciadas (distribuição pelo professor, inclusão em listas bibliográficas disponibilizadas no âmbito da unidade curricular, pesquisa própria em bases de dados, consultas variadas na *internet*, programas de rádio e TV, entre outros), constitui-se como uma prática sem a qual a aquisição e desenvolvimento do pensamento crítico não se processa.

Estamos, assim, perante um modelo diferente de aquisição de saberes, com base, em grande medida, em informação escrita, mesmo que oralizada. A apropriação desses conteúdos está dependente, sobretudo, da proficiência linguística dos estudantes para, numa primeira fase, selecionar e sintetizar o conhecimento veiculado e, posteriormente, construir e sustentar ideias próprias, ou analisar criticamente as de outros, sobre um determinado assunto, como refere Carvalho (2014):

> Espera-se não só que o aluno trabalhe com fontes de informação múltiplas e nem sempre convergentes, configuradas em géneros diferentes daqueles com que habitualmente se confrontava no passado, mas que, apropriando-se desse conhecimento, seja capaz de o exprimir num formato próprio, definido no quadro da comunidade académica em que agora se inscreve (p.56).

A aquisição de um modelo de interação com a leitura e com a escrita na procura de ideias, de informação e de saber sobre um determinado tópico pressupõe, assim, um conjunto de atividades de compreensão e expressão (oral e escrita). Este é um processo complexo que se desenvolve no trabalho com textos de diferentes géneros, orais ou escritos, a partir de fontes diversas, como forma de recolher, registar e tratar os dados sobre um determinado tópico. Por muito moroso que possa ser, não é possível dispensar o exercício de recolha e tratamento da informação, a apresentação e discussão do trabalho desenvolvido, bem como a referência aos constrangimentos enfrentados nesses procedimentos e a melhor forma de os ultrapassar. Mais do que o produto, interessa-nos aqui o processo que se desenvolve e o que se aprende com ele.

### *2.2.2. Recolha e tratamento da informação*

Para desenvolver as competências de recolha e tratamento da informação, será necessário adotar técnicas de escuta ativa, de leitura e seleção do essencial, dado que não é possível tomar notas sobre tudo o que se ouve ou lê.

Neste sentido, ao abordar uma determinada temática, importa ter em conta que as informações podem ser retiradas de material oral, presente em diferentes suportes, sobre os quais o estudante deve tomar as suas notas. Ou seja, também o que é transmitido, intencionalmente, nas aulas, deverá ser objeto de registo, não obstante poder haver materiais escritos de apoio (sebentas, diapositivos, entre outros) mais ou menos detalhados, aos quais os alunos têm acesso (Marcuschi, 2010; Marques, 2023). Assim, no que diz respeito ao domínio do oral, que se revela eficaz no espoletar do envolvimento dos estudantes, sugere-se, em seguida, um exemplo de atividade a realizar:

- escutar uma apresentação sobre um determinado assunto, para tomada de notas em diferentes formatos (tópicos, esquemas);
- selecionar a informação mais relevante;
- resumir ou sintetizar;

- apresentar oralmente e por escrito um posicionamento (tese) sobre o tópico em estudo e os argumentos que o fundamentam.

Além dos géneros orais, a recolha e tratamento de informação deve envolver textos escritos académicos como artigos ou ensaios, em que o estudante treina os procedimentos de selecionar, recolher, resumir, sintetizar e parafrasear. Esse trabalho ajuda-o a construir um enquadramento teórico sobre o assunto em análise, bem como a formar um posicionamento crítico, com argumentação fundamentada.

Em suma, considera-se que a promoção de competências de recolha e tratamento da informação deve integrar exercícios de oralidade, escrita e leitura.

### *2.2.3. As fontes*

Para apresentar informação num texto académico, é necessário sintetizar, reelaborar e referenciar fontes diversas, de acordo com os procedimentos formais exigidos pela academia. Ou seja, é fundamental realizar todo "um trabalho de reelaboração da informação tendo em vista a sua posterior explicitação e/ou mobilização subordinada a uma perspetiva própria" (Carvalho, 2014, p. 57). Esta "perspetiva própria" não poderá ser apresentada, se os aspetos formais específicos da escrita académica não forem apreendidos, nomeadamente aqueles que dizem respeito à gestão das diferentes vozes enunciativas. A prática discursiva veiculada pela academia é formal e especializada, constituindo-se como uma espécie de código que é preciso dominar e através do qual se apresenta, discute e avalia o conhecimento produzido por diferentes entidades autorais. Assim, além de executar técnicas específicas de leitura e escrita, o estudante terá de reconhecer e referenciar a autoria das ideias presentes em textos consultados, orais ou escritos, e que estão na base do posicionamento construído sobre um determinado tópico. Isto é, deverá não só dominar a pesquisa e seleção de ideias, a elaboração de resumos, de sínteses e de paráfrases, mas também aprender a citar as fontes (Carvalho, 2014; Siopa, 2023).

Neste sentido, para a aquisição das normas de referenciação, o docente deverá promover situações de contacto com fontes diversas e com diferentes tipos de citação, de acordo com as normas a utilizar. Para tal, poderão ser implementadas atividades que envolvam:

- redação de um parágrafo sobre um tópico, integrando informação parafraseada e seguindo as normas de citação da fonte;
- redação de um parágrafo sobre um tópico, integrando citação direta e seguindo as normas de citação da fonte;
- elaboração de bibliografia sobre um tema, com um número restrito, mas diversificado de fontes (livros, capítulos, artigos, entre outros);
- apresentação oral do trabalho realizado, com indicação dos constrangimentos encontrados e das formas como estes foram solucionados.

### *2.2.4. As fontes escritas*

O tratamento das fontes escritas na academia necessita de atenção específica e de um trabalho prévio, uma vez que o estudante se depara, neste nível académico, com géneros textuais com os quais não interagiu no ensino secundário, entre os quais, livros, capítulos de livros ou artigos científicos. Não só estes textos veiculam conhecimento muitas vezes complexo, como são escritos numa linguagem formal, repleta de estruturas e termos próprios da escrita académica. Exigem, desta forma, a aplicação de estratégias de leitura para informação e estudo e/ou de leitura analítica e crítica, destinadas não apenas à compreensão do texto, mas também à formação de uma perspetiva própria, fundamentada, sobre um determinado assunto para a elaboração de trabalhos académicos (recensão crítica, ensaio, artigo ou tese). Podemos, assim, afirmar que o ensino superior é um contexto especializado que exige competências de literacia desenvolvidas e em que a escrita e a oralidade se processam num nível de língua cuidado, formal e com características estruturais e discursivas próprias (Carvalho, 2019).

Para desenvolver competências de literacia que correspondam ao exigido na academia, será importante, desta forma, o desenvolvimento de estratégias de leitura orientadas para a produção escrita dos géneros académicos exigidos. Com este objetivo em vista, será necessário um trabalho aprofundado com o texto, de modo a decifrar e compreender o seu sentido e promover, entre outras, as ações que a seguir se recomendam:

- identificar o texto (ano de publicação, editora, local de publicação, estrutura e número de páginas);
- compreender títulos e subtítulos;
- reconhecer as ideias principais;
- fazer inferências e clarificar sentidos ocultos ou implícitos no texto.

Após a compreensão do(s) texto(s)-fonte, o estudante deverá ser envolvido em exercícios que visem a síntese da informação, o que implica:

- categorizar e condensar ideias;
- parafrasear, numa organização coerente e fiel, do ponto de vista do conteúdo, as fontes consultadas.

Num contexto da extração e organização de significados, os mapas, esquemas e outras formas de representação gráfica desempenham um papel central. Estas ferramentas não só facilitam a estruturação das ideias, como também promovem a metacognição, ao permitirem que os estudantes visualizem a evolução dos seus pensamentos. Ao contrário da simples transcrição de textos ou sublinhados, os mapas e esquemas oferecem uma abordagem mais dinâmica, funcionando como instrumentos que representam o processo de aprendizagem em construção (Klein, 1999; Klein et al., 2007). São estratégias particularmente eficazes quando comparadas a métodos mais passivos frequentemente usados pelos alunos, como sublinhar ou copiar para uma folha os excertos sublinhados (Holliday et al., 1994).

Depois de compreender e organizar a informação, o estudante poderá, então, refletir sobre pontos de vista a adotar relativamente à temática em exploração. Essa etapa do trabalho poderá culminar em atividades de escrita de um texto opinativo (texto de opinião, reflexão, comentário) ou de uma sequência textual argumentativa[7].

Após uma contextualização dos pressupostos teóricos e das ferramentas do ISD para o ensino dos géneros textuais, bem como de uma reflexão acerca das estratégias e competências a mobilizar no desenvolvimento do pensamento crítico, segue-se uma abordagem mais detalhada do género textual aqui em foco.

## 3. O género Comentário Crítico: modelo didático

O comentário crítico académico é um género textual que ocorre num contexto social específico – a interação discursiva no ensino superior – e tem um propósito definido: apresentar pontos de vista de forma fundamentada, coesa e coerente, mobilizando outras vozes que não apenas a do enunciador-autor do comentário, devidamente referenciadas. De um modo geral, é solicitado através de um enunciado, elaborado pelo professor, que apresenta uma afirmação ou citação relativamente a um assunto ou texto já explorados na unidade curricular. O objetivo final é, muitas vezes, o de avaliar conhecimentos e competências, constituindo-se o comentário como uma ferramenta de avaliação. Neste quadro, o género em análise pode convocar conteúdos de natureza diversa, em função das áreas científicas e das unidades curriculares em que é produzido. Globalmente, o comentário crítico pode ser caracterizado conforme a esquematização apresentada na figura 1.

---

[7] Se o professor pretender dar retorno corretivo escrito (*feedback*) ao texto produzido pelo estudante, talvez seja mais exequível que o estudante produza apenas um parágrafo com uma sequência argumentativa.

Figura 1: Caracterização do género comentário crítico

| Objetivos | Conteúdos | Intervenientes e contexto |
|---|---|---|
| • Tomar posição sobre os assuntos referidos no enunciado.<br>• Fundamentar a opinião em argumentos sólidos e fiáveis.<br>• Mostrar que:<br>(i) domina os assuntos em análise;<br>(ii) consegue posicionar-se criticamente. | • Temas diversificados, em função da área científica e da unidade curricular.<br>• O enunciado pode remeter para textos-fonte/autores específicos. | • Emissor: Estudante<br>• Destinatário: professor da unidade curricular, investido do papel de avaliador dos conhecimentos e competências desenvolvidas pelo estudante. |
| **Suporte escrito (manuscrito ou digital)** | | |

*Nota*. Produzido pelas autoras

Feita esta breve contextualização social e discursiva do género em estudo, importa analisar e definir as suas marcas estruturais e linguísticas. Segundo Silva (2020, pp.191-192), a tarefa de comentar exige que um estudante seja capaz de:

> i) explicitar o significado principal da frase ou do texto-fonte; enquadrar esse conteúdo num domínio mais vasto;
> ii) refletir sobre a correção, rigor e pertinência dos conteúdos manifestados na frase ou no texto-fonte que é objeto do comentário; posicionar-se perante esse conteúdo, referindo concordância total ou parcial, ou discordância.

Considera-se importante que o comentário crítico parta da análise aprofundada do enunciado e que desenvolva um posicionamento do estudante sobre o tópico. Essa construção textual deve obedecer a uma determinada estrutura e contemplar mecanismos linguístico-discursivos específicos. Contudo, uma vez que o comentário crítico académico circula num meio fechado, não é frequente encontrar-se exemplos que possam servir de modelo para a identificação dessas características macro e microtextuais. Assim sendo, para que se pudesse propor uma sequência de ensino (SdE) direcionada para a escrita do comentário crítico, foi necessário, em primeiro lugar, analisar algumas produções de estudantes (recolhidas pelas autoras e, também, alguns textos incluídos no *Corpus de Português Académico*[8], CELGA-ILTEC). A

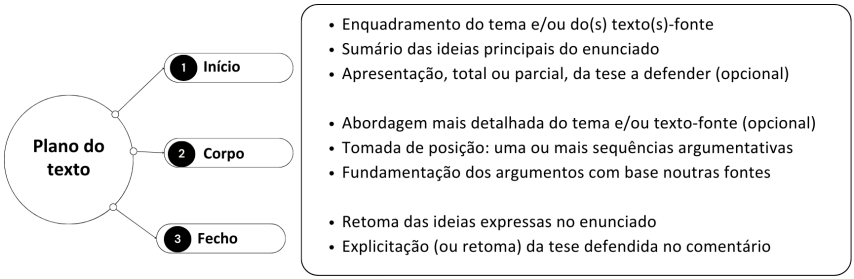
[8] *Corpus* disponível em https://teitok2.iltec.pt/cpa/.

partir dessa análise, construiu-se um texto modelar (Anexo D) que, após várias reformulações, se considerou adequado para integrar a SdE, contemplando determinadas particularidades do ponto de vista do plano do texto, dos mecanismos de textualização e de enunciação, detalhadas nas secções que se seguem.

### Nível da macroestrutura: o plano de texto

A estruturação do comentário crítico coloca, habitualmente, problemas aos estudantes. É frequente encontrarmos redações com lacunas no enquadramento do tema, na articulação das ideias do enunciado, na construção ou no fecho da argumentação. Por esta razão, considerou-se fundamental fazer uma identificação das diferentes partes que devem constituir o plano de texto. Procurou-se apresentar uma proposta flexível, embora suficientemente estruturada para ser um apoio sólido durante a etapa da construção textual. A proposta é apresentada na figura 2.

Figura 2. Plano do texto




Nota: Produzido pelas autoras

Pretende-se, assim, que o comentário parta de um enquadramento das ideias apresentadas no enunciado. Nesta fase inicial, o estudante poderá optar por já explicitar (ou apenas indiciar) a tese que irá defender. De seguida, deverá construir o corpo do texto, estruturado principalmente em sequências explicativas e argumentativas, apoiando o seu pensamento em referências a outros autores/estudos/dados. O fecho do texto deverá envolver a retoma das ideias-chave e a explicitação da posição assumida sobre o assunto.

### Nível dos mecanismos de textualização

A figura 3 sistematiza os aspetos considerados principais no domínio da textualização do comentário crítico.

Figura 3. Domínio da textualização do comentário crítico

| Discursos teórico e interativo | Conexão |
|---|---|
| • predominância de frases declarativas<br>• possibilidade de ocorrência de marcas de 1.ª pessoa e de formas deíticas pessoais e temporais | • **conetores**<br>organizadores textuais<br>marcadores de responsabilidade enunciativa<br>conetores argumentativos<br>• **paragrafação** |
| **Coesão nominal e referencial** | **Coesão temporal** |
| • anáforas e catáforas<br>• relações semânticas: sinonímia, hiperonímia, hiponímia, holonímia, meronímia... | • presente<br>• pretérito perfeito<br>• valor aspetual genérico |

Nota: Produzido pelas autoras

Conforme elencado acima, o comentário crítico pode mobilizar dois tipos de discurso[9], no âmbito do universo discursivo da ordem do expor: o discurso interativo e o discurso teórico. A junção destes dois tipos de discurso é evidenciada em características linguísticas e discursivas como o emprego frequente de frases declarativas, a ocorrência de marcas de 1.ª pessoa e de formas deíticas pessoais e temporais.

Além disso, a textualização envolve a aplicação de diversos mecanismos de conexão, usados para garantir a progressão temática,

[9] Assumimos aqui as adaptações ao modelo de Bronckart (1999) propostas por Pinto (2014): os tipos de discurso são retirados do nível da macroestrutura e incluídos no nível intermédio do modelo, ou seja, no domínio dos mecanismos de textualização.

operacionalizados (i) em conetores discursivos de diferentes categorias (Coutinho, 2019), entre os quais os organizadores textuais (por exemplo: *por um lado*, *por outro lado*, *para terminar*...), os marcadores de responsabilidade enunciativa (*de acordo com*, *segundo*...) e os conetores argumentativos (*visto que*, *contudo*, *com efeito*...) e (ii) na organização da informação em parágrafos (Pinto, 2014).

Por fim, a textualização do comentário requer, também, a implementação de mecanismos de coesão nominal, referencial e temporal[10].

## Nível dos Mecanismos Enunciativos

No que concerne ao plano enunciativo, o comentário crítico exige um bom domínio da gestão das vozes mobilizadas no texto e da modalização, conforme sistematizado na figura 4.

Figura 4: Gestão das vozes e modalizações

| Gestão das vozes | Modalizações |
|---|---|
| • Marcadores de responsabilidade enunciativa<br>• Normas de citação<br>• Marcas de 1.ª e/ou de 3.ª pessoa | • Modalidades epistémica, deôntica e apreciativa<br>• Valores de certeza, possibilidade, obrigação...<br>• Vocábulos com valor modal: verbos e advérbios<br>• Mecanismos modalizadores (intensificadores ou atenuadores da opinião) |

Nota. Produzido pelas autoras

Assim, quanto às vozes enunciativas, é fundamental que o estudante seja capaz de distinguir, na escrita, as suas ideias das de outros autores referidos no texto-fonte. Para tal, é necessário utilizar adequadamente os marcadores de responsabilidade enunciativa (ex. *de acordo com x*; *x defende que*). É também importante a sistematicidade no uso da 1.ª e/ou da 3.ª pessoa.

Relativamente à modalidade, no comentário crítico são muito frequentes os valores de certeza, possibilidade e obrigação, operacionalizados por verbos, advérbios ou outras expressões com valor modal. O estudante deve também ter domínio de alguns mecanismos modais

[10] Foram realizadas adaptações ao proposto no modelo de Bronckart (1999), relativamente à categorização e nomenclatura gramatical, de forma a adequar os instrumentos à terminologia com que os estudantes já estão familiarizados.

que coadjuvam o posicionamento crítico, nomeadamente os intensificadores da voz autoral (ex. *claramente*, *evidentemente*...) e, com particular relevo no discurso académico, os atenuadores de opinião (ex. em vez de *manifestam*, poder-se-á escrever *podem manifestar*), que deixam margem para interpretações diferentes daquela que é apresentada (Silva, 2020).

Feita a apresentação das principais características do género textual em estudo, segue-se uma proposta para a abordagem didática.

## 4. O género comentário crítico: sequência de ensino

Nesta secção, proceder-se-á à apresentação de uma SdE para o género comentário crítico, cujas principais etapas e objetivos são sistematizados na tabela 1.

Tabela 1. Principais etapas e objetivos da SdE – comentário crítico

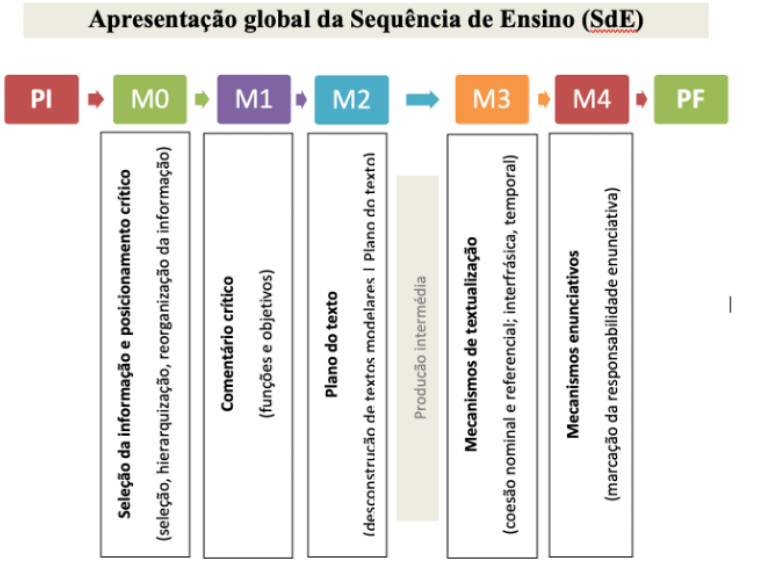
| SE | Objetivos |
|---|---|
| Apresentação da situação e Produção inicial | **Desenvolver conhecimentos prévios** |
| | Identificar o ato social de comentar criticamente um texto |
| | Construir um ponto de partida para a avaliação da aprendizagem |
| Contacto e Desconstrução | **Debater o conhecimento adquirido** |
| | Contactar com o género através de textos produzidos em situações reais |
| | Compreender que o ato de comentar criticamente se concretiza em relação a diversos objetos |
| | Apreender as configurações do género comentário crítico |
| | Identificar o contexto de circulação dos comentários críticos |
| Modelização | **Modelizar a escrita do comentário crítico** |
| | Compreender as configurações do género comentário crítico |
| | **Proporcionar a consolidação das configurações do comentário crítico** |
| | Sintetizar as configurações do género comentário crítico |
| | Avaliar as dificuldades (linguísticas, discursivas) |
| | Produzir comentários críticos |

| | |
|---|---|
| Desafio | **Produzir *feedback* indutor da produção de versões melhoradas**<br>Produzir um comentário crítico<br>Produzir uma versão melhorada do comentário crítico |
| Produção Final | **Promover o desempenho independente**<br>Produzir individualmente um comentário crítico, ponto de chegada da aprendizagem sobre o género e respetiva avaliação |

Nota. Produzido pelas autoras

Os módulos concebidos para esta sequência são esquematizados na figura 5.

Figura 5. Módulos da SdE comentário crítico




Nota. Produzido pelas autoras

Segue-se uma proposta mais detalhada do trabalho a desenvolver em cada etapa da SdE.

### Produção inicial

De forma a verificar o que os estudantes já sabem sobre a redação do género textual em estudo, eles serão desafiados a redigir um comentário crítico, no seguinte cenário:

> (i) o comentário destina-se a ser lido e avaliado pelo(a) docente;
> (ii) deve partir da análise de uma citação, que integra o enunciado e remete para um texto-fonte já explorado nas aulas;
> (iii) os estudantes devem consultar o texto-fonte, bem como o enunciado do comentário, e tomar notas;
> (iv) a redação do comentário deve ser feita apenas com base na consulta das notas.

A partir da análise dessas produções iniciais, deverá ser feito o reajustamento dos módulos que integram a sequência, com vista a colmatar as lacunas observadas.

### Módulo 0

O módulo 0 pretende desenvolver, nos estudantes, competências de recolha, organização e análise de informação, orientando-os na formulação de um posicionamento crítico face a um texto-fonte, sobre a temática da Inteligência Artificial e respetivo impacto na sociedade. Esta etapa, orientada através de um guião de leitura, visa a preparação dos estudantes para a produção de um comentário crítico, promovendo uma abordagem estruturada que combina a leitura, a síntese e a reflexão crítica. As atividades propostas procuram criar uma base sólida para o trabalho a ser desenvolvido nos módulos subsequentes, assegurando a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de ferramentas necessárias para uma escrita académica eficaz.

A tabela 2 sumaria as atividades, tarefas e produtos previstos para o módulo.

Tabela 2. Atividades, tarefas e produtos previstos para o módulo 0

| Etapas | Atividades de Ensino | Tarefas de Aprendizagem | Produtos |
|---|---|---|---|
| 1) Recolha e tratamento da informação | Explicação sobre necessidade de recolher informação para fundamentar posicionamentos | Ler para identificar informação relevante | Mapa de ideias, construção de paráfrases e síntese (organização e síntese da informação recolhida) |
| | | Compreender a informação (sinónimos, consulta de dicionário) | |
| | Elaboração de um guião orientador da análise do texto-fonte | Organizar a informação recolhida | |
| | | Sintetizar, parafraseando, a informação pertinente (citação com identificação de autor/ano) | |
| 2) Construção de posicionamento crítico | Discussão, em sala, sobre as ideias do texto-fonte | Construir um posicionamento crítico (tese, argumentos e contra-argumentos), com integração de citações diretas e indiretas | Posicionamento estruturado |
| | | Pesquisa complementar de outras fontes para aprofundar o tema (e construção de novos argumentos) | |
| 3) Apresentação oral | Elaboração, com os alunos, da grelha de autorregulação da apresentação oral | Organização das ideias para apresentação | Apresentação oral sobre o posicionamento construído |
| | | Apresentação oral do posicionamento crítico | |

Nota. Adaptado de Siopa (2020, p. 76)

Na primeira etapa, os estudantes são orientados para recolher e organizar informação relevante a partir da leitura de um texto-fonte

(anexo A), utilizando um guião de leitura (anexo B). Esta fase incide na compreensão aprofundada do texto, pressupondo uma leitura cuidadosa, a identificação de informações essenciais e o esclarecimento de conceitos. Depois da leitura individual, sugere-se o debate sobre o texto, de modo a detetar eventuais problemas de compreensão e a construção de um mapa de ideias que sintetize o conteúdo analisado. Esta atividade poderá ser realizada colaborativamente, utilizando-se ferramentas digitais, como o *Mindmeister* ou *Padlet*. Em seguida, propõe-se a elaboração, individualmente ou em pares, do resumo do texto a partir do mapa de ideias.

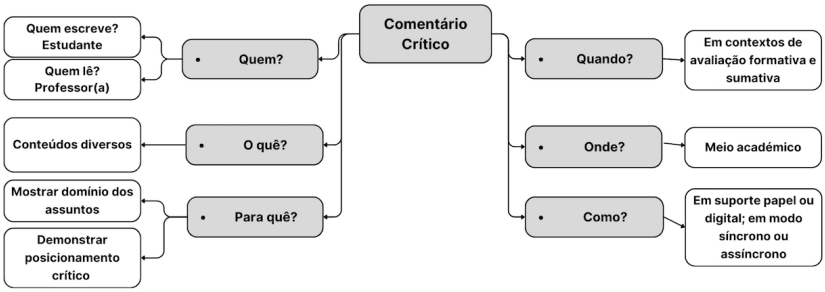
A segunda etapa deste módulo foca-se na construção de um posicionamento crítico. Para isso, sugere-se a pesquisa e leitura de outros textos sobre o mesmo tema, o que poderá ser realizado autonomamente. Em aula, procede-se à síntese da informação recolhida pelos estudantes, o que poderá ser feito no quadro. Segue-se a tomada de posição, elaborando-se, individualmente ou em pares, a tese e identificando argumentos e contra-argumentos, dando-se especial atenção à referenciação das fontes e à utilização de citações diretas e indiretas, de modo a promover a integração de referências externas para sustentar as ideias apresentadas.

Finalmente, na terceira etapa, os estudantes apresentam oralmente o seu posicionamento crítico, utilizando uma grelha de autorregulação (anexo C) para estruturar a apresentação e identificar áreas de melhoria.

### Módulo 1

No módulo 1, pretende-se fomentar a reflexão sobre o género textual em estudo. Sugere-se a realização de atividades que orientem os estudantes na descoberta de características sociodiscursivas do comentário crítico académico, nomeadamente: dos conteúdos habitualmente mobilizados, dos papéis sociais envolvidos, do suporte e do meio de circulação. Esta reflexão poderá assentar numa metodologia de exposição dialogada, tendo por base os tópicos elencados na figura que se segue.

Figura 6. Caracterização sociodiscursiva do género comentário crítico, no meio académico




Nota. Produzido pelas autoras

Feita esta reflexão, sugere-se a disponibilização do texto modelar (anexo D), para que os estudantes o possam ler antes da iniciação ao módulo 2, descrito em seguida.

## Módulo 2

O objetivo principal deste módulo será o de orientar os estudantes na análise de textos modelares, visando a identificação do plano de texto subjacente ao comentário crítico.

A atividade aqui exemplificada baseia-se num texto-modelo criado para o efeito, com vista à identificação de elementos obrigatórios e opcionais na estruturação do comentário. Sugere-se a replicação deste tipo de análise com outros textos, no sentido de proporcionar aos estudantes o contacto com diferentes configurações, particularmente no que diz respeito à operacionalização dos elementos considerados opcionais.

Segue-se um sumário das atividades, tarefas e produtos previstos para este módulo (tabela 3).

Tabela 3. Atividades, tarefas e produtos previstos para o módulo 2

| Etapas | Atividades de Ensino | Tarefas de Aprendizagem | Produtos |
|---|---|---|---|
| 1) Análise de texto modelar | Preparação de texto modelar | Ler para compreender | Esquema das ideias principais de cada parágrafo do texto-modelar |
| 2) Identificação das características do plano de texto | Elaboração de um guião de leitura, orientador da identificação das ideias principais do texto | Identificar a organização da informação do texto | Grelha de autorregulação da escrita do plano de texto de um comentário crítico |
| 3) Reformulação e/ou construção de plano de texto | Preparação da estrutura de base e orientação do preenchimento da grelha de autorregulação da escrita do plano de texto | Refletir sobre características obrigatórias e opcionais na estrutura do comentário | Grelha de autorregulação preenchida |
| | | Definir os passos a ter em conta na estruturação do plano de texto de um comentário | Plano de texto (reformulado e/ou novo) |
| | | Analisar criticamente o plano de texto da produção inicial e proceder às reformulações consideradas necessárias e/ou Construir um plano de texto a partir de um novo enunciado | |

*Nota*. Produzido pelas autoras

A concretização da primeira etapa prevista para o módulo 2 envolverá uma leitura prévia, pelos estudantes, do texto modelar. Em aula, sugere-se, em primeiro lugar, uma análise das ideias principais do texto. Seguir-se-á uma atividade destinada ao preenchimento de um esquema relativo à organização das ideias principais, em cada parágrafo. O exercício poderá ser realizado

em pares, de forma interativa, com recurso a ferramentas digitais, como o *Padlet*. Este trabalho de análise de conteúdo pode ser orientado pelo professor, mediante questionário como aquele abaixo exemplificado na tabela 4.

Tabela 4. Questionário para análise de conteúdo

| **Análise de comentário crítico (texto modelar)** | |
|---|---|
| **1.º parágrafo** | • Qual é o tema do comentário?<br>• Qual é o texto-fonte (e respetivo autor, data)? |
| **2.º parágrafo** | • Quais são as principais ideias do enunciado?<br>• Como estão organizadas?<br>• Há algum indício da opinião que o autor do comentário irá defender?<br>• Há alguma expressão que assinale um juízo valorativo? |
| **3.º parágrafo** | • Faz-se uma abordagem mais detalhada da perspetiva de Ordine (2017)? Se sim, o que defende este autor? |
| **4.º parágrafo** | • Há evidências (do início) de tomada de posição do autor do comentário? |
| **5.º parágrafo** | • Qual é a ideia defendida pelo autor do comentário?<br>• Essa posição é ilustrada com exemplos? Se sim, quais? |
| **6.º parágrafo** | • Quais são as ideias sumariadas no início do parágrafo? |
| **7.º parágrafo** | • Qual é a posição defendida pelo autor do comentário? |

Nota. Produzido pelas autoras

Após a correção coletiva do esquema produzido interativamente, sugere-se uma sistematização de ideias e a reconstituição do plano do texto, que pode ser realizada no quadro. Com base nessa estrutura, seguir-se-á o preenchimento, em grupo-turma, de uma grelha de autorregulação da escrita do plano de texto (anexo E).

Para terminar o módulo, considera-se relevante a introdução de uma atividade de produção intermédia, apoiada na grelha de autorregulação acima referida. Recomenda-se que, nesta fase, os estudantes (i) façam a análise e reformulação do plano de texto das suas produções iniciais e/ou (ii) procedam à construção de um plano de texto para um comentário crítico a partir de um novo enunciado, que poderá incidir sobre a temática explorada no módulo 0.

**Módulo 3**

No módulo 3, pretende-se promover a descoberta dos mecanismos de textualização predominantes no comentário crítico. Partir-se-á da análise do texto modelar, seguindo-se a construção de uma grelha de autorregulação da escrita, específica para este nível do folhado textual. Prevê-se que o módulo integre ainda um conjunto de exercícios destinados ao uso proficiente de mecanismos de textualização, com foco na conexão e na coesão verbal e nominal. Segue-se um exercício de produção intermédia, que integra atividades de reescrita das produções iniciais dos estudantes.

A síntese das práticas a implementar neste módulo é apresentada na tabela 5.

Tabela 5. Atividades, tarefas e produtos previstos para o módulo 3

| Etapas | Atividades de Ensino | Tarefas de Aprendizagem | Produtos |
|---|---|---|---|
| 1) Identificação dos mecanismos de textualização usados no texto modelar | Revisão dos principais mecanismos de textualização | Identificar exemplos de mecanismos de conexão e de coesão, nominal, referencial e verbal | Tabela com exemplos de coesão, extraídos do texto modelar |
| 2) Treino da proficiência no uso de mecanismos de coesão | Orientação da tarefa de identificação desses mecanismos no texto modelar | Refletir sobre a importância desses mecanismos para a qualidade do texto | Grelha de autorregulação dos mecanismos de textualização |
| 3) Identificação e correção de problemas de coesão nas produções iniciais | Preparação da estrutura de base e orientação do preenchimento da grelha de autorregulação dos mecanismos de textualização | Definir os passos a ter em conta na construção de um comentário coeso | Grelha de autorregulação preenchida |
| | | Praticar mecanismos de coesão, em breves exercícios de escrita | Produção inicial reformulada (foco na coesão) |
| | Implementação de laboratório gramatical | Analisar criticamente a produção inicial e proceder às reformulações consideradas necessárias | |

Nota. Produzido pelas autoras

Após uma revisão de conhecimentos sobre as estruturas linguísticas que permitem operacionalizar a coesão textual e gramatical, sugere-se que os estudantes se organizem em pares ou pequenos grupos e procedam à identificação, no texto modelar, de exemplos desses mecanismos. O trabalho poderá ser coadjuvado por um documento de registo, preparado pelo(a) docente, organizado em categorias. Apresentam-se, em seguida, na tabela 6, alguns exemplos do trabalho que se pretende que os estudantes realizem.

Tabela 6. Exemplos de mecanismos de textualização - análise do texto modelar

| Coesão nominal e referencial | Conexão/coesão interfrásica | Coesão temporal | Tipos de frase |
|---|---|---|---|
| Uso de expressões nominais com valor semântico aproximado: "Ordine", "o pensador", "o autor" | Organizadores textuais: "por um lado", "por outro", "assim", "Além disso", "Em suma" | Predomínio do presente com valor genérico: "Ordine afirma"; "[esta associação] não está generalizada" | Predomínio de frases declarativas |
| Estruturas de retoma com valor referencial: "das capacidades acima referidas" | Conetores argumentativos: "Contudo", "Pelo contrário" "Apesar de", "Na verdade" | | |
| Uso de pronomes demonstrativos "devendo ser essa uma das suas principais missões" | A paragrafação como forma de articulação de segmentos do texto | | |
| Uso de pronomes pessoais "que lhe permitirão" | | | |

Nota. Produzido pelas autoras

Após a sistematização de ideias, seguir-se-á o preenchimento, em grupo-turma, de uma grelha de autorregulação dos mecanismos de textualização (anexo F).

Tendo em conta que a maioria dos estudantes tende a manifestar dificuldades no estabelecimento de relações de conexão, este módulo poderá integrar um laboratório gramatical direcionado para o treino

do uso de conetores. Os exercícios poderão incluir (i) a correção de segmentos textuais com problemas de coesão interfrásica; (ii) a criação de conexões entre ideias (em diferentes frases e/ou parágrafos), mediante a seleção e emprego dos conetores mais adequados. Poderá ser fornecida uma lista de conetores, que ajude os estudantes na diversificação destes mecanismos.

Para terminar o módulo, propõe-se um exercício de análise e reformulação das produções iniciais, relativamente aos mecanismos de textualização. Esta atividade pode ser realizada em pares: cada elemento trabalha sobre o texto do colega, seguindo-se um momento de troca de ideias sobre as perceções de cada um acerca dos problemas identificados, bem como de possíveis soluções.

### Módulo 4

O módulo 4 será dedicado à exploração dos mecanismos de enunciação. Seguindo a mesma metodologia de trabalho, começar-se-á com um exercício de observação do texto modelar. Seguir-se-á a construção da grelha de autorregulação da escrita, direcionada para este nível do texto, bem como o treino específico sobre a gestão de diferentes vozes enunciativas. Por fim, os estudantes irão proceder ao aperfeiçoamento dos mecanismos enunciativos que utilizaram nas produções iniciais.

A tabela 7 apresenta uma síntese do trabalho a desenvolver neste módulo.

Tabela 7. Atividades, tarefas e produtos previstos para o módulo 4

| Etapas | Atividades de Ensino | Tarefas de Aprendizagem | Produtos |
|---|---|---|---|
| 1) Identificação dos mecanismos enunciativos usados no texto modelar | Revisão dos principais mecanismos enunciativos: as marcas de 1.ª e 3.ª pessoa; os marcadores de responsabilidade enunciativa; a modalidade | Identificar exemplos de mecanismos enunciativos no texto modelar | Levantamento de exemplos de gestão de vozes enunciativas e de modalidade |
| 2) Treino da proficiência na gestão de vozes enunciativas | Orientação da tarefa de identificação desses mecanismos no texto modelar | Refletir sobre a importância desses mecanismos para a qualidade do texto | Grelha de autorregulação dos mecanismos enunciativos |
| 3) Identificação e correção de problemas enunciativos nas produções iniciais | Preparação da estrutura de base e orientação do preenchimento da grelha de autorregulação dos mecanismos enunciativos | Definir os passos a ter em conta para uma boa gestão: (i) das vozes enunciativas; (ii) dos valores modais a veicular no comentário crítico | Grelha de autorregulação preenchida |
| | Implementação de exercícios | Praticar a gestão de vozes enunciativas, em breves exercícios de escrita | Produção inicial reformulada (foco nos mecanismos enunciativos) |
| | | Analisar criticamente a produção inicial e proceder às reformulações consideradas necessárias | |

Nota. Produzido pelas autoras

Sugere-se que os trabalhos deste módulo se iniciem com uma revisão das estruturas linguísticas que operacionalizam a enunciação, entre as quais, as marcas de 1.ª e 3.ª pessoa (pronomes, determinantes, flexão verbal) e os marcadores de responsabilidade enunciativa (ex. *De acordo com*..., *Segundo* ...). Seria também relevante rever as regras de citação no interior do texto, neste caso, de acordo com as normas APA, 7.ª edição (ex. Autor (data), para paráfrases).

Seguir-se-á a análise do texto modelar, para identificação das marcas enunciativas ali usadas. Os estudantes poderão trabalhar em pares e ter uma grelha de apoio para a recolha dos exemplos, semelhante àquela abaixo exemplificada, na tabela 8.

Tabela 8. Exemplos de mecanismos enunciativos - análise do texto modelar

| **Marcação da responsabilidade enunciativa** | **1.ª pessoa** | **3.ª pessoa** | **Valores modais** | **Atenuador modal** |
|---|---|---|---|---|
| "Segundo o autor"<br><br>"De acordo com Ordine (2017)" | "não **me** parecem ser mutuamente exclusivos"<br><br>"consider**o** que"<br><br>"não são, na **minha** perspetiva" | "Ordine afirma que"<br><br>"o autor defende que" | **certeza**:<br>"estudos aparentemente inúteis resultaram em grandes descobertas"<br><br>**obrigação**:<br>"devendo ser essa uma das suas principais missões" | "esta dicotomia [...] **pode** ser controversa".<br><br>"a argumentação do autor **parece** associar" |

Nota. Produzido pelas autoras

Seguir-se-á o preenchimento, em grupo-turma, de uma grelha de autorregulação dos mecanismos de enunciação (ver proposta no anexo G).

Uma vez que muitos estudantes registam dificuldades em assinalar, adequadamente, as diferentes vozes enunciativas, será relevante incluir neste módulo algumas atividades de treino. Sugere-se, por exemplo, a redação, pelos estudantes, de dois parágrafos sobre a temática explorada no módulo 0: um primeiro composto por uma síntese a partir de dois textos-fonte (feita a partir de excertos curtos) e um segundo parágrafo composto por um breve comentário crítico. Este tipo de atividade exige a referência a diferentes vozes autorais (dos dois textos-fonte e do autor do comentário), constituindo uma boa estratégia para identificar e colmatar as dificuldades dos estudantes. O trabalho poderá ser realizado em pares, com recurso a um guião de apoio.

Para terminar o módulo, prevê-se a realização de novo trabalho de reformulação das produções iniciais, desta vez com foco na mobilização e gestão de diferentes vozes enunciativas, bem como no uso de diferentes valores modais, atenuadores ou intensificadores da opinião.

## Produção final

De forma a avaliar as aprendizagens realizadas ao longo do módulo, os estudantes realizarão, individualmente, um comentário crítico, a partir de uma citação sobre a temática explorada no módulo 0: a Inteligência artificial na sociedade contemporânea. Para garantir a "autenticidade" do produto final, esta produção poderá constituir um elemento de avaliação da unidade curricular, tendo como parâmetros de apreciação as grelhas de regulação da escrita construídas ao longo dos módulos (plano de texto; mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação).

## Considerações finais

O trabalho aqui apresentado pretende contribuir para a caracterização de um género textual que, embora muito utilizado no ensino superior para fins de avaliação, não tem modelos a circular que facilitem a aprendizagem das suas configurações. Adicionalmente, considera-se que a inclusão, na SdE, de um conjunto de atividades intencionalmente desenhadas para a construção e expressão do pensamento crítico agrega um contributo relevante para o desenvolvimento da argumentação, competência essencial para o desempenho académico e profissional dos estudantes. A próxima etapa do trabalho consistirá na implementação desta SdE em diferentes contextos do Ensino Superior.

A SdE produzida, bem como os materiais anexos, devem ser perspetivados como uma base de trabalho, ajustável ao contexto real de aplicação, nomeadamente às dificuldades manifestadas pelo público-alvo e tendo sempre na base o papel mediador do/a docente.

Em suma, esta proposta pretende responder à necessidade de uma abordagem pedagógica estruturada e reflexiva que prepare os estudantes não só para as exigências da academia como também para atuar de forma crítica e informada na sociedade contemporânea, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir no mundo de modo fundamentado e eficaz.

## Referências bibliográficas


Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes*. Nathan.

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres des discours aux textes.* Nathan.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. EDUC.

Bronckart, J.-P. (2003). *Atividades de linguagem, discursos e desenvolvimento humano.* Mercado de Letras.

Bronckart, J.-P. (Org.); Bulea, E.; Fillietaz, L.; Fristalon, I.; Plazaola, I.; Revaz, F. (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation*, Université de Genève. https://doi.org/10.4000/activites.1628

Bronckart, J.-P. (2005). Une introduction aux théories de l'action, *Carnets des Sciences de l'Education.* https://doi.org/10.4000/sds.8357

Carvalho, J. A. (2014). *Relatório da unidade curricular Leitura e Escrita para a Construção do Conhecimento Académico*. Provas de Agregação. Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2019). Aula de língua e literacia académica: rupturas e interseções. *Revista Linguagem & Ensino*, *18*(1), 79-97. https://doi.org/10.15210/rle.v18i1.15298

Coutinho, A. (2019). *Texto e[m] Linguística. Teorias, Cruzamentos, Aplicações*. Edições Colibri.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* Mercado de Letras.

Dolz, J., & Gagnon, R. (Eds.). (2019). *Former à enseigner la production écrite.* Presses universitaires du Septentrion.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp.95-128). Mercado de Letras.

Ernst, J., & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research, 10*(4), 507-522. https://doi.org/10.1080/1350462042000291038

Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*. https://www.law.uh.edu/blakely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf

Franco, A. H. R. (2020). *O Pensamento crítico e a formação universitária: impactes no estudante e seu desempenho académico* [Relatório de pós-doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Holliday, W., Yore, L., & Alvermann, D. (1994). The reading-science learning-writing connection: Breakthroughs, barriers, and promise. *Journal of Research in Science Teaching*, *31,* 877-893.

Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive process in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, *11*, 203-270.

Klein, P. D., Piacente-Cimini, S., & Williams, L. A. (2007). The role of writing in learning from analogies. *Learning and Instruction*, *7(*6), 595-611.

Lira, A. D., & Leitão, S. (2017). Apropriação da Escrita Argumentativa por Estudantes Universitários. *Revista Eletrónica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, *12*(1), 64-83. https://doi.org/10.17648/eidea-12-1196

Machado, A. R. (2005). O modelo de análise de textos do interacionismo sociodiscursivo. In A. R. Rojo (Org.), Gêneros orais e escritos na escola(pp. 7–16). Mercado de Letras.

Miranda, F. (2008). *Gêneros textuais, sequências didáticas e o ensino da escrita*. Mercado de Letras.

Miranda, F. (2010). Tipos de discurso e sequências textuais no modelo do ISD. *Calidoscópio*, 8(1), 19–30.

Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.

Marques, C. (2023). Práticas de oralidade no ensino: do texto ao contexto. *EntreLetras*, *14*(1), 132–147. https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p132-147

Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. 3rd edition. Pearson/Prentice Hall. https://ebin.pub/qdownload/critical-thinking-tools-for-taking-charge-of-your-learning-and-your-life-third-edition-pearson-new-international-edition-1292027142-1269374508-9781292027142-9781269374507.html

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.

Pietro, J.-F. D., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didatique du débat : De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux,* 39, 100-129.

Pietro, J.-F. D., & Schneuwly, B. (2002). Le modèle didactique du genre : Un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Schneuwly, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: Considerações teóricas e implicações para o ensino. *Revista da FAEEBA*, 3(4), 157–168.

Schneuwly, B., & Dolz, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

Silva, P. N. (2020). *Manual de Técnicas de Expressão e Comunicação*. Coleção Universitária. Universidade Aberta.

Siopa, C. (2020). *Para uma modelização didática da escrita académica: A recensão crítica em português língua segunda*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/handle/10773/28491

Siopa, C. (2023). Uma abordagem da escrita académica em contexto universitário moçambicano como instrumento de desenvolvimento e mobilidade. In M. H. Araújo e Sá, P. Feytor Pinto & S. Pinto (Eds.). *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura* (pp.129-147). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20354

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press. https://anekawarnapendidikan.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/a-systematic-theory-of-argumentation-by-frans-h-van-eemeren1.pdf

Velásquez, M. J., & Figueroa, H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador. *Panorama, 6*(10), 7-20. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780115.pdf

## ANEXO A

## Texto-fonte - Módulo 0

# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SOCIEDADE: AVANÇOS E RISCOS[11]

Jaime Simão Sichman[12]

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo prover informações para que o leitor comum possa melhor entender os principais aspectos da IA, em que ela difere da computação convencional e como ela pode ser inserida nos processos organizacionais da sociedade humana. Além disso, busca evidenciar os grandes avanços e potenciais riscos que essa tecnologia, tal como qualquer outra, pode provocar caso os atores envolvidos na sua produção, utilização e regulação não criem um espaço de discussão adequado destas questões.

**Palavras-chave**: Inteligência Artificial, Agentes inteligentes, Sistemas multiagentes, Agentes normativos, Regulação de sistemas autónomos.

**Abstract**

The goal of this article is to provide information for the common reader to understand better the main aspects of AI, how it differs from conventional computing and how it can be inserted in the organizational processes of human society. The article

---

[11] Texto adaptado para fins didáticos. Versão integral disponível em: **Inteligência Artificial** • Estud. av. 35 (101) • Jan-Apr. 2021 https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004

[12] Universidade de São Paulo, Escola Politécnica, Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais, São Paulo, Brasil. jaime.sichman@usp.br

also seeks to highlight the great advances and potential risks of this technology, like of any other, if the actors involved in its production, use and regulation do not create adequate space for discussing these issues.

**keywords**: Artificial intelligence, Intelligent agents, Multi-agent systems, Normative agents, Regulation of autonomous systems.

## Introdução

A inteligência artificial (IA), surgida na década de 1950, tem sua origem praticamente confundida com a própria origem do computador. Mais precisamente, no verão de 1956, ano em que ocorreu a Darthmouth College Conference[13], que é considerada o marco inicial da IA. Os pesquisadores reconhecidos como pais da área, como John MacCarthy, Marvin Minsky, Alan Newell e Herbert Simon, entre outros, participaram desse evento e tiveram trajetórias científicas que estabeleceram marcos nesse fascinante domínio da Computação.

Como o nome mesmo insinua, a área sempre foi cercada de enormes expectativas e, em inúmeras vezes, essas não foram completamente atingidas. Deste modo, a oscilação de humor em relação à área assemelha-se a uma curva senoidal, havendo períodos de grande entusiasmo e grande financiamento (como ocorre agora) seguidos por outros de decepção e recursos escassos. Estes últimos são conhecidos como *AI Winter* (Inverno da IA), como foram por exemplo os períodos entre 1975/1980 e 1987/1993.

Atualmente, atravessamos novamente um período de euforia sobre os possíveis benefícios que a IA pode prover. Tal otimismo justifica-se por uma conjunção de três fatores fundamentais: (i) o custo de processamento e de memória nunca foi tão barato; (ii) o surgimento de novos paradigmas, como as redes neurais profundas, possibilitados pelo primeiro fator e produzindo inegáveis avanços científicos; e (iii) uma quantidade de dados gigantesca disponível na internet em razão do grande uso de recursos tais como redes e comunicação social. Tal

[13] Disponível em: <https://250.dartmouth.edu/highlights/artificial-intelligence--ai-coined-dartmouth>

entusiasmo, entretanto, vem sendo acompanhado por uma série de temores, alguns dos quais fundados.

O objetivo deste artigo é prover informações para que o leitor comum possa melhor entender os principais aspectos da IA, em que ela difere da computação convencional e como ela pode ser inserida nos processos organizacionais da sociedade humana. Além disso, busca evidenciar os grandes avanços e potenciais riscos que essa tecnologia, tal como qualquer outra, pode provocar caso os atores envolvidos na produção, utilização e regulação de seu uso não criem um espaço de discussão adequado destas questões.

## O que vem a ser IA?

Sempre que ocorre um entusiasmo com os resultados de uma tecnologia, existe uma tendência da comunicação social em fornecer definições e explicações, por vezes não muito precisas, dos seus principais aspectos. Isso é, certamente, o que ocorre com a IA nos dias de hoje. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que não existe uma definição académica, propriamente dita, do que vem a ser IA. Trata-se certamente de um ramo da ciência/engenharia da computação, e portanto visa desenvolver sistemas computacionais que solucionam problemas. Para tal, utiliza um número diverso de técnicas e modelos, dependendo dos problemas abordados. Portanto, é inadequado utilizar-se expressões como "a IA da empresa X"; mais adequado (porém com menos apelo) seria dizer "um sistema da empresa X que utiliza técnicas de IA".

Ao invés de tentar fornecer uma definição de IA, mais adequado seria tentar caracterizar quais são os objetivos da área. Uma das primeiras tentativas desta abordagem, proposta em Rich e Knight (1991), é a seguinte: o objetivo da IA é desenvolver sistemas para realizar tarefas que, no momento: (i) são mais bem realizadas por seres humanos que por máquinas, ou (ii) não possuem solução algorítmica viável pela computação convencional. Para se entender melhor esta definição, necessita-se esclarecer o que vem a ser um *algoritmo*, palavra que também é bastante citada na comunicação social, às vezes de modo não muito preciso. Um algoritmo nada mais é do que uma

sequência finita de ações que resolve um certo problema. Uma receita culinária, como a de um risoto, é um algoritmo. Assim, um algoritmo pode resolver problemas de tipos bastante diferentes: cálculo estrutural (projeto de uma ponte), processamento de dados (geração de uma folha de pagamentos) ou planeamento (definição de um pacote de turismo).

Qual a principal diferença entre esses problemas? Basicamente, certos problemas têm, por um lado, soluções exatas, como o projeto da ponte, o processamento da folha de pagamentos e a receita do risoto. Solução exata, nesse caso, significa que se os passos definidos no algoritmo forem executados exatamente na ordem definida, ter-se-á, no final, uma ponte que resistirá às intempéries, uma folha de pagamentos sem futuros problemas com o fisco e um delicioso risoto à moda italiana. Por outro lado, problemas como a definição do pacote de turismo não têm uma solução exata, ou uma única solução. Outros exemplos similares são produção de diagnósticos (médicos, legais), geração automática de diálogos, reconhecimento de imagens, etc. No caso do pacote de turismo, como garantir que é o melhor a ser adquirido? Deve-se escolher primeiro o voo ou o hotel? Quais datas teriam um custo menor? Existe disponibilidade nessas datas para todos os recursos desejados (hotéis, voos, passeios) e, em caso positivo, as férias podem ser marcadas nesse período?

Uma possível abordagem para solucionar tais problemas seria tentar gerar *as possíveis soluções* até que se obtenha a primeira delas, ou até que se encontre a melhor delas, caso existam várias soluções. Tal abordagem, apesar de teoricamente plausível, quase sempre é inviável na prática: a quantidade de possíveis soluções geradas é muito grande, e mesmo com um computador muito potente levaria muito tempo para obtê-las. Por exemplo, um problema de definição de rotas entre cidades poderia levar centenas de dias de processamento! Assim, tais problemas são usualmente mais bem solucionados por seres humanos, e na maioria dos casos de interesse não possuem solução algorítmica viável (em tempo de processamento) pela computação convencional. Uma pergunta que se coloca então é a seguinte: Como nós, humanos, solucionamos esses problemas? Uma possível resposta é que utilizamos, de modo inato, um mecanismo de busca e poda: (i) geramos soluções candidatas ... mas quase nunca todas elas! (ii)

escolhemos a melhor solução... de acordo com certo critério! e (iii) eventualmente, analisamos *a posteriori* o efeito das escolhas feitas... e as alteramos para o futuro i.e., aprendemos! (…)

## Avanços e riscos da IA

Há cinco anos, num artigo divulgado no *Jornal da USP* que foi escrito juntamente com meus colegas Fabio Cozman e Claudio Pinhanez, ambos hoje à frente do Centro de Inteligência Artificial da USP (C4AI), já apontávamos para os grandes avanços da IA nas últimas décadas (Sichman et al., 2016).

> [...] é inegável o tremendo sucesso pragmático de tecnologias ligadas à IA. Sistemas de busca de informação e de recomendação de produtos são parte de nossa experiência cotidiana. Tais produtos aprendem a partir de dados e decidem com base em regras e em experiências passadas. O sistema financeiro também depende fortemente de programas com capacidade de raciocínio e decisão, que hoje comandam grandes investimentos em bolsas ao redor do mundo. Usamos hoje também sistemas de diagnóstico automático, sistemas comerciais de análise e organização de documentos e até mesmo veículos aéreos não tripulados (drones) para fins pacíficos e militares. Em resumo, nosso mundo já é um mundo no qual máquinas apresentam comportamentos tipicamente associados à "inteligência" […].

Nesse mesmo artigo, também mostramos que os temores a respeito de robôs aniquiladores da raça humana não poderiam ser construídos com a tecnologia atual:

> [...] Considerando a tecnologia de computadores em silício, base da computação hoje e nas próximas décadas, é difícil imaginar como isso seria possível. Um computador com uma capacidade de processamento equivalente àquela de um cérebro humano teria de ser pelo menos mil vezes mais rápido que o mais rápido computador hoje existente. E teria que consumir energia na grandeza de hidrelétricas e dissipar calor usando o sistema de ar-condicionado de um arranha-céu. Como produzir – e dissipar! – tanta energia em um robô é um desafio que a tecnologia do silício dificilmente conseguirá resolver. (ibidem)

Num artigo interessante, Thomas Dietterich e Eric Horvitz (2015) elencaram cinco classes de riscos envolvendo o uso de sistemas de IA:

- *falhas (bugs)*: Quaisquer sistemas de *software* apresentam falhas. Vários sistemas de *software* convencionais foram desenvolvidos e validados para atingir altos níveis de garantia de qualidade; por exemplo, sistemas de piloto automático e de controle de naves espaciais são cuidadosamente testados e validados. Práticas semelhantes devem ser aplicadas aos sistemas de IA;
- *segurança (cybersecurity)*: Os sistemas de IA são tão vulneráveis quanto qualquer outro *software* a ataques cibernéticos. Por exemplo, ao manipular dados de treinamento ou preferências e *trade-offs* codificados em modelos de utilidade, adversários podem alterar o comportamento desses sistemas;
- *aprendiz de feiticeiro (sorcerer's apprentice)*: Um aspecto importante de qualquer sistema de IA que interage com as pessoas é que ele deve raciocinar sobre o que estas pretendem, em vez de executar comandos literalmente. Um sistema de IA deve analisar e compreender se o comportamento que um ser humano está solicitando pode ser julgado como "normal" ou "razoável" pela maioria das pessoas;
- *autonomia compartilhada (shared autonomy)*: Construir esses sistemas colaborativos levanta um quarto conjunto de riscos decorrentes de desafios sobre fluidez de engajamento e clareza sobre estados internos e objetivos dos envolvidos no sistema. Criar sistemas em tempo real onde o controlo precisa mudar rapidamente entre as pessoas e os sistemas de IA é difícil;
- *impactos socioeconómicos*: Precisamos entender as influências da IA na distribuição de empregos e na economia de forma mais ampla. Essas questões perpassam a ciência e engenharia da computação, chegando ao domínio das políticas e programas económicos que podem garantir que os benefícios dos aumentos de produtividade baseados em IA sejam amplamente compartilhados.

Dentre estes riscos, os três últimos merecem maior atenção, por serem mais particulares ao uso da tecnologia de IA.

## Conclusões

Sob qualquer perspectiva e métrica, é inegável que a IA alcançou um tremendo sucesso. As maiores empresas da economia mundial, como as Big Techs, são efetivamente empresas de IA. Como mencionado na introdução, tal sucesso deu-se pelo barateamento dos custos de processamento e de memória, surgimento de novos paradigmas, como as redes neurais profundas e a enorme quantidade de dados disponível nas redes e comunicação social.

Novamente fazendo referência ao trabalho de Virginia Dignum (2019) sobre IA Responsável, a questão ética dos sistemas de IA que já fazem parte do nosso quotidiano deve ser ressaltado: O desenvolvimento e o uso da IA levantam questões éticas fundamentais para a sociedade, que são de vital importância para o nosso futuro. Já existe muito debate sobre o impacto da IA no trabalho, interações sociais (incluindo cuidados de saúde), privacidade, justiça e segurança (incluindo iniciativas de paz e guerra). O impacto social e ético da IA abrange muitos domínios, por exemplo, os sistemas de classificação de máquinas levantam questões sobre privacidade e preconceitos e veículos autónomos levantam questões sobre segurança e responsabilidade. Pesquisadores, decisores políticos, indústria e sociedade reconhecem a necessidade de abordagens que garantam as tecnologias de IA de uso seguro, benéfico e justo, para considerar as implicações da tomada de decisão ética e legalmente relevante pelas máquinas e o status ético e legal da IA. Essas abordagens incluem o desenvolvimento de métodos e ferramentas, atividades de consulta e treinamento e esforços de governança e regulamentação.

Para encerrar, cabe relembrar uma frase do fundador da Cibernética, Norbert Wiener, que faz parte do artigo "Some Moral and Technical Consequences of Automation", publicado na revista *Science*, em 1960: "*Se usarmos, para atingir nossos objetivos, um órgão mecânico em cujo funcionamento não podemos interferir de forma eficaz ... é melhor estarmos bem certos de que o propósito colocado na máquina é aquele que realmente desejamos*".

## Referências

**[...]**

## ANEXO B

## Guião de leitura - módulo 0

1. Na primeira etapa deste guião de leitura, e antes de leres o texto dado, propomos-te que olhes para o texto e que o descubras nos seus aspetos mais gerais:

1.1. Sobre o título do texto:

- Conheces o autor do texto? Será possível obter alguma informação sobre ele? É um académico, um investigador, um jornalista, um escritor?
- Vê se compreendes o que significa o título do texto;
- Tenta "traduzi-lo" para as tuas próprias palavras;
- Identifica o que já sabes sobre o tema: já ouviste alguma coisa sobre isto? Onde? Que ideias tens sobre o tema?

1.2. Sobre o texto:

- Quantas páginas tem?
- Em quantas partes se organiza? Essas partes têm subtítulos? Quais são?
- As páginas têm notas de rodapé (notas numeradas no final da página)?
- No final do artigo, há uma lista de referências bibliográficas?
- Pela estrutura observada, a que género textual pertencerá o texto? Tenta justificar a tua resposta com base no que já observaste.
- Pelo que acabaste de observar, qual te parece ser o objetivo do autor do texto? *"Formula uma pergunta-chave sobre o que pensas encontrar no texto."*

2. Na segunda etapa, propomos-te, agora, que leias o texto para tentares compreender e sintetizar o seu sentido:

2.1. Primeira leitura:

- À medida que vais lendo o texto, pensa se estás a perceber o que estás a ler;
- Caso não entendas alguma frase, volta a lê-la e identifica qual é o obstáculo à tua compreensão;
- Sublinha a(s) palavra(s) que desconheces e procura encontrar o seu significado;
- Verifica, entre os vários sinónimos que a palavra pode ter, qual é aquele que poderá ser o mais adequado ao contexto em que a palavra se encontra;
- Anota o texto, a lápis, com os significados que encontraste para as palavras difíceis.

2.2. Segunda leitura:

- Lê o texto novamente;
- Identifica quais os parágrafos ou períodos em que se desdobra a ideia fundamental do texto, muitas vezes, contida no título. Em que parágrafos ou períodos são dadas informações que vão permitir compreender o tema e o pensamento do autor?
- Identifica a ideia principal de cada um desses parágrafos ou períodos, sublinhando apenas as palavras que apontam para essa ideia. Segue o exemplo:

*"O prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, não se restringe, como seria de esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os segmentos sociais."* (Bortoni-Ricardo, 2005, p.13).

*"O <u>prestígio do português culto</u>, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, não se restringe, como seria de esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, <u>perpassa todos os segmentos sociais</u>."* (Bortoni-Ricardo, 2005, p.13).

- Verifica que relação existe entre parágrafos. Existem palavras que fazem essa conexão? Quais? E o que significam?

- Tenta agora tomar nota das ideias principais sublinhadas em cada parágrafo, fazendo a respetiva paráfrase[14]. Segue um dos exemplos:

*De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), todas as classes sociais prestigiam o português padrão.*

*No Brasil, o português padrão é prestigiado por todas as classes sociais (Bortoni-Ricardo, 2005).*

- Passa agora para o teu caderno as principais ideias que retiraste do texto.
- Faz um pequeno mapa de ideias[15]que represente bem a forma como aparecem hierarquizadas no texto.

| Parte do texto \| Parágrafo(s) | Objetivo *"(Qual é a intenção do autor? - ex.: explicar, definir…)"* | Ideias Principais | Relação com o Tema Principal |
|---|---|---|---|

3. Na terceira etapa, propomos-te que resumas a informação contida no texto que acabaste de ler e a apresentes oralmente. Para tal, segue as seguintes orientações:

3.1. Escreve um breve rascunho sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as indicações que se seguem:

- Identifica o propósito do autor e verifica se confirmas ou não a hipótese que colocaste antes de leres o texto;
- Tenta agora exprimir por palavras tuas o sentido do texto. Segue o exemplo:

*De acordo com o que acabei de ler, posso dizer que o texto aborda um tema relacionado com a língua portuguesa no Brasil e a forma como a maioria das pessoas, independentemente da classe social a que pertence, prestigia o português padrão.*

[14] Se necessitares, consulta o lembrete sobre a paráfrase.

[15] Se necessitares, consulta o lembrete sobre mapas de ideias.

- Prepara, agora, uma exposição oral em que apresentes o sentido do texto que acabaste de ler.

3.2. Agora, depois desse rascunho, elabora um breve resumo ou síntese do texto. Segue o exemplo:

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), no Brasil, ….

4. Na quarta etapa, propomos-te que enriqueças as informações presentes no texto:

4.1. Pensa no tema e acrescenta-lhe outras ideias retiradas de outras fontes, seguindo as seguintes tarefas:

- Identifica as outras fontes a que tiveste acesso, indicando-as de acordo com as normas APA 7;
- Escolhe uma frase que consideres particularmente importante e faz a sua citação direta. Segue o exemplo dado em 2.2.
- Escreve agora um período em que apresentes uma das ideias retiradas de outra fonte, fazendo uma citação indireta. Segue um dos exemplos dados em 3.2.

5. Depois de tudo o que acabaste de ler sobre o tema do texto, aponta agora duas ou três ideias que tens sobre o tema:

- Com essas ideias constrói uma tese;
- identifica argumentos que possam sustentar essa tese;
- Identifica também possíveis contra-argumentos que possam refutar a tua tese.

6. Retoma a síntese ou o resumo feito em 3.2 e escreve um novo texto em que integres as outras informações recolhidas e o teu próprio pensamento, devidamente sustentado, sobre o assunto.

## ANEXO C

## Grelha de autorregulação da oralidade - módulo 0

### Argumentação

| **Grelha de autorregulação da oralidade**<br>**Argumentação** | | |
|---|---|---|
| **Domínio** | **Indicadores** | **Apreciação** |
| **1. Organização do conteúdo** | Contextualizei o tema e apresentei claramente a minha tese? | |
| | Os argumentos para sustentar a minha tese foram claros e bem fundamentados? | |
| | Apresentei e refutei contra-argumentos à minha tese? | |
| | Na conclusão, reforcei a tese e sintetizei os argumentos principais? | |
| **2. Clareza e precisão na comunicação** | Expus a minha tese de forma clara e direta, sem ambiguidade? | |
| | Organizei as ideias em sequências lógicas, facilitando a compreensão? | |
| | Utilizei uma linguagem apropriada ao contexto académico e ao público? | |
| | Fundamentei os meus argumentos com evidências ou referências apropriadas? | |
| | Respondi a perguntas ou contra-argumentos com clareza e segurança? | |
| **3. Referência a outras fontes** | Referenciei fontes relevantes e pertinentes para o meu posicionamento? | |
| | Integrei corretamente as fontes no meu discurso (citações diretas e indiretas)? | |
| | Apresentei as referências de forma clara e com o devido reconhecimento? | |

| | |
|---|---|
| **4. Expressão verbal e não verbal** | Usei um tom de voz confiante, audível e adequado ao tema e ao público? |
| | Articulei bem as palavras e falei a uma velocidade que permitiu o acompanhamento do público? |
| | Mantive contacto visual com o público, demonstrando confiança e interação? |
| | Adotei uma postura e gestos apropriados que reforçaram a minha argumentação? |
| **5. Uso de recursos e materiais de apoio*** | Utilizei materiais de apoio que reforçaram os meus argumentos e posicionamento crítico? |
| | Os recursos visuais estavam claros, organizados e integrados de forma eficaz na apresentação? |
| | Não dependi excessivamente dos materiais durante a apresentação? |

**Apreciação**: **0** – Não; **1** - Sim, com muitas falhas; **2** – Sim, com algumas falhas; **3** – Sim, sem falhas

* Os tópicos assinalados com asterisco são opcionais.

## ANEXO D

## Texto modelar

> Ao longo dos séculos, muitos filósofos, escritores, artistas, cientistas insistiram na importância dos saberes inúteis para tornar a humanidade mais humana (...) Desta forma, a cultura pode ser um antídoto contra a lógica do utilitarismo que impera.
> (Ordine, 2017)

Segundo o autor supracitado, o ensino superior deve favorecer a promoção do pensamento crítico, em detrimento de uma lógica empresarial e utilitarista, que privilegia o conhecimento considerado útil e rentável.

Redija um comentário crítico das ideias defendidas por Ordine (2017), tendo por base as leituras e reflexões que fez sobre esta temática.

O texto "A utilidade dos saberes inúteis", da autoria de Ordine (2017), aborda o papel do ensino superior na formação dos indivíduos e a tão debatida relação entre essa atividade formativa e as necessidades técnicas da sociedade, sobretudo no contexto empresarial. Segundo o autor, o papel do ensino superior é, acima de tudo, o de desenvolver o espírito crítico dos estudantes.

No excerto acima apresentado, Ordine afirma que, ao longo dos tempos, se procurou contrariar a lógica predominante do utilitarismo com uma visão mais humanista da educação. Essa perspetiva, sustentada por personalidades das letras, das artes e das ciências, defende o papel essencial da cultura, dos saberes "inúteis", ou seja, não rentáveis, para a construção de uma sociedade mais humana. Contudo, esta dicotomia entre humanismo e utilitarismo pode ser controversa.

De acordo com Ordine, uma sociedade orientada pelas leis do mercado e focada na formação de técnicos especializados em áreas de produtividade comercial não reconhece a utilidade da aposta em estudos aparentemente pouco rentáveis, como o estudo de línguas

antigas ou pensamento filosófico. No entanto, o autor defende que muitos dos estudos aparentemente inúteis resultaram em grandes descobertas para a humanidade, pela formação que proporcionam, entre as quais a descoberta do primeiro modelo da estrutura do ADN. Além disso, o autor defende que a primazia dada ao imediatismo e à rentabilidade da formação dos indivíduos, em detrimento da reflexão e do espírito crítico, pode trazer consequências desastrosas para a sociedade, pondo em perigo a liberdade de pensamento, a democracia e o apreço pelo bem comum.

Se, por um lado, as ideias de Ordine não merecem refutação, por outro, suscitam dúvidas, pois, ainda que não intencionalmente, a argumentação do autor parece associar a formação técnica e especializada à ausência de pensamento crítico.

Assim, parece-me perfeitamente lógica a ideia de que o ensino superior tem a obrigação de promover o pensamento crítico, devendo ser essa uma das suas principais missões. Conhecer, debater, (re)construir raciocínios de forma crítica e fundamentada, são competências essenciais a desenvolver por qualquer estudante, tal como defendido por diversos autores (veja-se, por exemplo, a obra *Pensamento Crítico na Educação*, de Dominguez, 2015). Na verdade, essas capacidades, que integram o conjunto das designadas *soft skills* (ver, por exemplo, *A importância das soft skills nas competências profissionais*, de Travassos, 2019), são bastante valorizadas na sociedade e no mercado de trabalho, pois garantem uma maior capacidade de adaptação do indivíduo a uma sociedade em rápida mudança, que exige uma constante reconstrução de saberes.

Contudo, o desenvolvimento das capacidades acima referidas e a aprendizagem especializada dos saberes "úteis" e "rentáveis" não me parecem ser mutuamente exclusivos. Pelo contrário, entendo que devem ser promovidos em igual medida. Cabe às universidades e institutos politécnicos formar indivíduos pensantes, críticos, aptos a desenvolver determinadas funções especializadas. Ou seja, deseja-se que um indivíduo com formação superior alie saberes "úteis", competências técnicas que lhe permitam iniciar o desempenho profissional, mas também integre um vasto conjunto de saberes aparentemente "não rentáveis", mas que lhe permitirão adaptar-se a novas circunstâncias

profissionais e sociais e desempenhar uma cidadania ativa e crítica. Esta preocupação tem-se refletido em diversas instituições de ensino superior, havendo múltiplos exemplos de projetos e estudos sobre desenvolvimento do espírito crítico, mesmo em áreas mais técnicas como a STEM (*science, technology, engineering and mathematics*).

Em suma, Ordine (2017) defende que o ensino superior deverá promover os saberes "inúteis", em luta contra a "lógica de utilitarismo que impera", pois esta lógica resulta numa sociedade menos crítica e menos humana. Apesar de reconhecer a importância de uma formação humanista, valorativa da cultura, considero que o ensino superior não pode constituir-se como uma bolha dissociada da realidade empresarial em que se insere. A formação humanista e a valorização da cultura não são, na minha perspetiva, antagonistas de uma vertente utilitária da educação; elas são interdependentes e devem geridas dessa forma.

## ANEXO E

## Grelha de autorregulação da escrita

### Plano de texto

| Grelha de autorregulação da escrita<br>Comentário crítico<br>Plano de texto | | | |
|---|---|---|---|
| **Domínio** | **Indicadores** | | **Apreciação** |
| **Plano do texto** | **Início** | *Num segmento composto por um ou dois parágrafos...* | |
| | | **1.1.** Fiz um breve enquadramento do tema e/ou do(s) texto(s)-fonte. | |
| | | **1.2.** Sintetizei, de forma organizada, as ideias principais do enunciado. | |
| | | **1.3.** *Apresentei, total ou parcialmente, a tese a defender. | |
| | **Corpo** | *Num segmento composto por dois ou mais parágrafos...* | |
| | | **1.4.** *Abordei mais detalhadamente o tema e/ou o texto(s)-fonte. | |
| | | **1.5.** Construí uma ou mais sequências argumentativas, para a tomada de posição. | |
| | | **1.5.1** Fundamentei os argumentos com dados e/ou ideias de outros autores. | |
| | | **1.5.2** *Ilustrei os argumentos com exemplos relevantes. | |
| | **Fecho** | *Num segmento composto por um ou dois parágrafos...* | |
| | | **1.6.** Retomei as ideias expressas no enunciado. | |
| | | **1.7.** Explicitei (ou retomei) a tese defendida no comentário. | |

**Apreciação**: **0** – Não; **1** - Sim, com muitas falhas; **2** – Sim, com algumas falhas; **3** – Sim, sem falhas

* Os tópicos assinalados com asterisco são opcionais.

## ANEXO F

## Grelha de autorregulação da escrita

### Mecanismos de Textualização

| Grelha de autorregulação da escrita<br>Comentário crítico<br>Mecanismos de Textualização | | | |
|---|---|---|---|
| **Domínio** | **Indicadores** | | **Apreciação** |
| **Mecanismos de Textualização** | **Conexão** | **2.1.** Usei organizadores textuais diversificados, para articular as ideias entre orações, frases e parágrafos. | |
| | | **2.2.** Utilizei conetores argumentativos diversificados e adequados para redigir a minha tomada de posição. | |
| | | **2.3.** Recorri à organização em parágrafos para apoiar a progressão temática, ao longo do texto. | |
| | **Coesão nominal e referencial** | **2.4.** Estabeleci relações de interdependência entre as ideias, com recurso a retomas nominais através de expressões sinónimas. | |
| | | **2.5.** Retomei sintagmas nominais através da mobilização de diferentes relações semânticas (holónimos, merónimos, hiperónimos, hipónimos). | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **Coesão nominal e referencial (cont.)** | **2.6.** Recorri a pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos) para estabelecer relações de referência, ao longo do texto. | |
| | | **2.7.** Usei expressões que apoiam a retoma de ideias, como "conforme referido anteriormente". | |
| | **Coesão verbal** | **2.8.** Flexionei as formas verbais no pretérito perfeito ou no presente do modo indicativo. | |
| | | **2.9.** Fui sistemático(a) no uso dos tempos verbais, de modo a garantir a coesão temporal do texto. | |

**Apreciação**: **0** – Não; **1** - Sim, com muitas falhas; **2** – Sim, com algumas falhas; **3** – Sim, sem falhas

## ANEXO G

## Grelha de autorregulação da escrita

### Mecanismos Enunciativos

| Grelha de autorregulação da escrita<br>Comentário crítico<br>Mecanismos Enunciativos | | | |
|---|---|---|---|
| **Domínio** | **Indicadores** | | **Apreciação** |
| **Mecanismos Enunciativos** | **Gestão das vozes** | **3.1.** Usei marcadores de responsabilidade enunciativa para identificar as vozes de outros autores (ex. Segundo x; De acordo com x). | |
| | | **3.2.** Distingui a minha voz, enquanto autor do comentário, com recurso ao uso da 1.º pessoa (ex. Parece-me que *ou* Parece-nos que) | |
| | | **3.3.** Geri com cuidado as diferentes vozes do texto, garantindo que a autoria das ideias ficou clara (voz do texto-fonte ≠ voz de outros autores que referi no texto ≠ a minha tomada de posição). | |
| | | **3.4.** Fui sistemático(a) na utilização da 1.ª pessoa (ou "eu" ou "nós"). | |
| | **Modalizações** | **3.5.** Construí frases declarativas com diferentes tipos de valor modal (ex. certeza, possibilidade, obrigação, proibição). | |
| | | **3.6.** Quando relevante, usei mecanismos atenuadores de opinião, com recurso a verbos modais (dificulta ≠ **pode** dificultar). | |
| **Apreciação**: **0** – Não; **1** - Sim, com muitas falhas; **2** – Sim, com algumas falhas; **3** – Sim, sem falhas | | | |

# PARTE II - TEXTOS DIVERSOS EM DIDÁTICA DA ESCRITA

# 7. (RE)OLHARES E (RE)ESCRITAS: PROCESSUALIDADE E RECURSIVIDADE EM *MICRORRELATOS FOTOGRÁFICOS*

**Sónia Dias Mendes**[1]

## Introdução

O ensino-aprendizagem da escrita em contexto de língua (não) materna tem sido objeto de ampla investigação académica e a eficácia do processo, não raras vezes, alvo de análise crítica. Esta realidade é evidenciada de modo contundente por Maria Teresa Serafini (1995), que sintetiza, com notável precisão, as principais fragilidades deste processo:

> É possível ensinar a compor textos? A julgar pelo que acontece na escola, a resposta parece ser negativa, já que na escola primária e secundária a didática da composição é quase inexistente. Em geral, os professores limitam-se a usar a redação como única forma de escrita, sem desenvolver uma didática específica para isso; os alunos escrevem, uns muito bem, a maior parte com dificuldade. Ao corrigir as redações, os professores costumam fazer na margem do texto algumas anotações que se referem à forma, à sintaxe, à pontuação, à gramática. Quanto ao conteúdo e à estrutura do texto, restringem-se a comentários genéricos ("mal-organizado",

[1] * sonia.mendes@esepf.pt; ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; ProTextos.

> "demonstra sensibilidade"), mas raramente entram no mérito da questão para mostrar, por exemplo, como é possível melhorar a organização (p. 151).

As limitações previamente apontadas confirmam a carência de uma didática da escrita, cenário agravado pela persistente restrição das atividades a um formato único (o da redação), em detrimento da diversidade de géneros e tipologias textuais. Este diagnóstico é corroborado por Maria Irene Fonseca (1992, p. 226) quando afirma: "dizer que não existe, de um modo geral, uma pedagogia da escrita, corresponde a reconhecer que não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua". De facto, nem sempre as escolas se constituem como espaços propícios para que o corpo discente se veja como membro de uma comunidade de escritores:

> Unfortunately schools are not always good places for children to see themselves as members of the club of writers. The membership fees may be beyond many of them. The way in which schools are organized does not encourage collaboration; it favors instruction over demonstration, and evaluation over purpose (Smith, 1983, p. 566).

Esta prática escolar, que privilegia a instrução sobre a demonstração e a avaliação sobre o propósito, revela-se particularmente prejudicial no âmbito da língua não materna, onde se verifica uma tendência para reduzir a produção textual a um mero instrumento de reforço de aprendizagem e de demonstração de proficiência linguística (Ur, 1991; White & Arndt, 1991).

Similarmente, como observa Serafini, os métodos de correção e *feedback* adotados pelo corpo docente tendem a perpetuar práticas limitadoras. Reiteradamente, as intervenções dos professores incidem na correção de aspetos formais e gramaticais, comprometendo a motivação dos estudantes e desviando a atenção de elementos essenciais, como a estruturação e o desenvolvimento do conteúdo (Cassany, 2006; Ur, 1991). Esta realidade é comummente exacerbada pela natureza ambígua das orientações e pela ausência de um discurso construtivo que oriente o discente na superação das fragilidades identificadas

(Smith, 1983; Sommers, 1982, 2006), colocando, erradamente, o foco no produto e não no processo (Cassany, 2006; White & Arndt, 1991)[2].

"Ora o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado" (Fonseca, 1992, p. 226), sendo fulcral construir atividades de facilitação processual que permitam ao discente compreender os desafios envolvidos no ato de escrever e reconhecer que a produção textual pode ser, e é, objeto de aprendizagem (Pereira, 2000).

Em consonância com este imperativo pedagógico, na presente reflexão, apresentaremos o projeto "Microrrelatos Fotográficos", desenvolvido na Universidade de Bucareste (Roménia), durante o ano letivo 2022-2023[3]. Para o efeito, (i) abordaremos os princípios elementares da didática da escrita (nomeadamente, processualidade e recursividade; dimensão social; textos mentores; e *feedback*); (ii) contextualizaremos o *microrrelato* enquanto género literário; (iii) examinaremos o potencial da fotografia como elemento indutor da produção textual; e, finalmente, (iv) descreveremos a implementação desta experiência pedagógica.

## 1. Tecer em espiral: por uma didática da escrita

> *Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo?*
> Clarice Lispector (2013, p. 220)

---

[2] A título exemplificativo, Nancy Sommers e equipa concluíram – após terem acompanhado 400 estudantes durante quatro anos na Universidade de Harvard – que os comentários do corpo docente eram pouco esclarecedores, escritos essencialmente para o papel e desprovidos de uma vertente instrutiva: "B+; your style needs improvement; otherwise, a good treatment of the topic" (2006, p. 50).

[3] Este trabalho constitui o segundo elemento de um conjunto de reflexões sobre diferentes dimensões desta experiência pedagógica. Em estudos prévios, o foco incidiu sobre a literacia visual e a análise imagética como elementos indutores da criação textual (Mendes, 2025), bem como sobre a análise de textos produzidos pelos estudantes à luz das características estruturais e estéticas do microrrelato (Mendes, 2026).

As investigações desenvolvidas no domínio da Psicologia Cognitiva por Linda S. Flower e John R. Hayes (1981) evidenciaram a elevada complexidade cognitiva da atividade escritural, sublinhando a sua natureza recursiva. Esta constatação veio problematizar o modelo linear ideado por Gordon Rohman (1965), que concebia a escrita em etapas sequenciais – 1. Pré-escrita → 2. Escrita → 3. Revisão[4], privilegiando o desenvolvimento da produção textual em detrimento do processo empreendido pelo escritor:

> Unlike those in a linear organization, the events in a hierarchical process are not fixed in a rigid order. A given process may be called upon at any time and embedded within another process or even within another instance of itself, in much the same way we embed a subject clause within a larger clause or a picture within a picture (Flower & Hayes, 1981, p. 375).

Partindo desta conceção recursiva, Flower e Hayes (1981) estruturam o processo de escrita em três unidades: (i) *ambiente da tarefa*; (ii) *memória de longo prazo*; e (iii) *processo de escrita.* O primeiro elemento compreende a atividade solicitada e o texto em desenvolvimento; o segundo constitui o local onde o redator armazena informação sobre o tema, público-alvo e géneros discursivos; e o terceiro engloba os subprocessos *planificação, tradução* (ou *textualização*) e *revisão,* que se encontram sob a supervisão de um *monitor*, "a writing strategist" (Flower & Hayes, 1981, p. 369), que determina quando se opera a transição de uma etapa para outra.

Vejamos: durante a *planificação*, geram-se as ideias, organiza-se o conteúdo e estabelecem-se objetivos para o texto. Na fase de *tradução*, as ideias são transformadas em linguagem escrita. Finalmente, na etapa de *revisão*, o texto é avaliado e reformulado, ato que frequentemente conduz a novos ciclos de planificação e textualização. Este subprocesso, assim como o de geração de ideias, tem a particularidade de poder interromper qualquer outro processo e ocorrer em qualquer etapa da produção textual.

---

[4] Este modelo foi posteriormente refinado por James Britton e colaboradores (1975), que designariam estas etapas de: 1. Conceção; 2. Incubação; 3. Produção.

A escrita transcende, porém, a mera operação cognitiva – ou não constituísse uma prática social historicamente situada e culturalmente determinada (Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002). Esta dimensão é sublinhada pelo Interacionismo Discursivo, para o qual "produzir um texto é *agir* – no contexto de uma determinada atividade social" (Coutinho, 2013, p. 25), por meio de configurações textuais momentaneamente cristalizadas pelo uso, que são adotadas e adaptadas segundo a adequação a determinada situação (Bronckart, 2006, 2010). Estas estruturas, configuradas como géneros discursivos, refletem as condições específicas de cada uma das esferas da *praxis* humana, "no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua", mas sobretudo pela sua estruturação (Bakhtin, 1999, p. 248).

É, por conseguinte, imprescindível que o aluno compreenda as convenções sociais que norteiam o uso dos textos escritos (Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa & Sánchez Abchi, 2013), pois, como sublinham Teresa Colomer e Anna Camps (1996, p. 28), "el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje de las finalidades para las cuales ha sido inventado y de la utilización que de él hace la sociedad", não sendo, portanto, possível dissociar as duas etapas: aquisição e uso.

Estes pressupostos fazem emergir a abordagem baseada em géneros como uma proposta particularmente significativa para o ensino-aprendizagem da escrita. Com efeito, à luz das contribuições de Dolz Mestre e colegas (2013), observa-se que o género atua como facilitador do ensino da produção textual por três razões fundamentais.

Primeiro, permite reagrupar os géneros em função de características comuns (finalidades sociais, tipologias discursivas e conteúdos linguísticos), proporcionando economia didática: "Cuando abordamos este género [narrativo], es de esperar que se lleven a cabo algunas transferencias con respecto a los géneros narrativos de ficción abordados anteriormente" (p. 38).

Segundo, viabiliza o contacto com práticas sociais autênticas, fornecendo parâmetros concretos para avaliar a pertinência e a eficácia comunicativa dos textos.

Terceiro, mobiliza representações genéricas coletivas, que determinam o horizonte de expectativas, tanto para o autor como para o leitor, facilitando o sentido das aprendizagens. Como sublinha Mikhail Bakhtin (1999, p. 268): "Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final".

Neste enquadramento, é fundamental que o trabalho com géneros seja ancorado em projetos autênticos, com finalidades e destinatários concretos, visando, sempre que possível, a publicação das produções dos alunos (Pereira & Cardoso, 2013b; White & Arndt, 1991). Esta dimensão social da escrita, ao materializar-se na existência de leitores reais, revela-se um fator motivacional significativo, uma vez que a perceção de que os textos serão objeto de leitura, comentário e crítica pode constituir um elemento potenciador do aperfeiçoamento da produção textual (Pereira & Cardoso, 2013b).

Do mesmo modo, é essencial que a escrita – enquanto prática social historicamente situada – se articule com o ensino da literatura, pois a indissociabilidade entre história, língua e expressão literária favorece a ampliação do repertório expressivo (e dos respetivos contextos sociais), assegurando a autenticidade necessária no acesso a diferentes formas de representação do mundo. Esta abordagem contrasta com o universo representado na "aula-de-língua-sem-literatura", que é, pretensamente, o lugar da autenticidade, mas onde o texto, ao ser reduzido a um "problema científico" com solução unívoca, se converte num atentado à imaginação criadora (Ceia, 2003, p. 39). O acesso efetivo à literatura propicia, assim, o diálogo com modelos textuais e, não menos importante, a possibilidade de os estudantes reinventarem – por meio da escrita – o mundo em que vivem/vivemos.

### 1.1. Textos mentores: os mestres silenciosos da escrita

A interdependência entre leitura e escrita constitui, inequivocamente, um pilar fundamental no desenvolvimento da competência de

produção textual (Contente, 1995; Narvaja de Arnoux et al., 2002). Este dinamismo não pode, contudo, ser concebido como um processo que se desenvolve de modo automático, assente na "constatação passiva de que se os alunos lerem bastante, acabarão por aprender a escrever" (Fonseca, 1992, p. 245). A ressignificação das aprendizagens reclama, nesse sentido, uma operacionalização didática deliberadamente estruturada (Fonseca, 1992) e alicerçada numa avaliação rigorosa das competências linguísticas dos alunos e das suas dificuldades particulares (Dolz Mestre et al., 2013).

Neste contexto, os textos mentores (Pereira & Cardoso, 2013a) assumem-se como instrumentos pedagógicos de inegável relevância, pois todo o conhecimento essencial à escrita reside em textos precedentes (Smith, 1983). Esta perspetiva coloca em evidência que a apropriação de um determinado género discursivo pressupõe o contacto com exemplares representativos desse mesmo género – "to write poetry, read it" (p. 560).

A efetivação desta metodologia transcende, todavia, a mera exposição aos textos, reclamando antes o desenvolvimento de uma prática de leitura específica – "reading like a writer" (Smith, 1983) ou "ler com olhos de escrever" (Pereira & Cardoso, 2013a) –, a fim de se identificarem, por um lado, as regularidades e parâmetros definitórios do género e exemplificarem, por outro, as dimensões textuais a trabalhar com os discentes. O foco desta análise não recai, portanto, no conteúdo, mas nos mecanismos de construção e nos modos de expressão como via de acesso ao processo de produção (Pereira & Cardoso, 2013a).

A efetivação deste procedimento analítico requer, face ao exposto, a consideração de três planos estruturais que configuram a organização discursiva (van Dijk, 1978, 1980): (i) microestrutura – plano local ou de curto alcance do texto, que compreende as estruturas de orações e sequências textuais, materializando-se em unidades mínimas, como palavras e sintagmas, e em construções mais complexas, como orações, frases e ligações interfrásicas; (ii) macroestrutura – representação abstrata da estrutura global de significado textual, de natureza semântica, que opera num nível superior ao das proposições isoladas, proporcionando a coerência global do texto; e (iii) supe-

restrutura – conjunto de estruturas globais que caracterizam uma tipologia textual e constituem um esquema abstrato que determina a organização global do texto, independentemente do seu conteúdo temático (macroestrutura).

### 1.2. Andaimes da escrita: a arquitetura do *feedback*

Se outrora, inserido no paradigma *magister dixit*, o professor se configurava como autoridade detentora do saber, na contemporaneidade, é instado a adotar a função de facilitador de aprendizagens e a conferir ao discente a centralidade do processo educativo (Alarcão, 1992, 2008; Conselho da Europa, 2001; Day, 2001; Freire, 2010). Com efeito, nesta reconfiguração pedagógica sustentada na autonomia, o aluno é incentivado a autorregular a sua aprendizagem, condição que requer que o *feedback* docente supere a mera disponibilização de conteúdos informativos e procedurais para se firmar como dispositivo mediador (Bandura, 2008):

> Por exemplo, um novato que recebe informações factuais sobre como esquiar, juntamente com um conjunto completo de regras de procedimento e depois se lança montanha abaixo provavelmente acabará em uma clínica ortopédica ou na unidade de tratamento intensivo de um hospital local (p. 18).

A ausência de *feedback* instrucional ao esquiador ilustra, de modo contundente, o papel fulcral da mediação em contexto educativo, encontrando respaldo no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo – Lev S. Vygotsky (1979) –, que assinala a relevância da interação com indivíduos mais capacitados na construção do conhecimento.

Esta configuração pedagógica faz emergir o docente como "facilitador e mediador do processo de escrever" (Pereira & Cardoso, 2013b, p. 17) e o *feedback* como instrumento de singular valor. Logo, no desempenho desta função mediadora, o professor deve conduzir um processo formativo que evidencie, de modo construtivo e contínuo, o grau de sucesso alcançado e as possibilidades de aprimoramento (Hyland, 2003; Serafini, 1995).

A eficácia desta mediação pressupõe, face ao exposto, uma profunda reconceptualização da relação pedagógica tradicional, fazendo-se necessária a adoção de uma abordagem colaborativa entre professor e aluno (Cassany, 2006; Pereira & Cardoso, 2013b; Serafini, 1995; Sommers, 2006; White & Arndt, 1991), que transcenda o papel do docente como juiz linguístico e estimule o estabelecimento de uma verdadeira parceria, "where the participants have complementary roles and similar status" (White & Arndt, 1991, p. 2).

## 2. Microrrelato: uma tradição secular em formato miniatura

Comummente percebido como um fenómeno recente, o *microrrelato*[5] conta, em rigor, com uma tradição secular que remonta ao Modernismo hispano-americano e espanhol (1888-1916)[6] (Andres-Suárez, 2010, 2019; Lagmanovich, 2006). Herdeira do simbolismo e do parnasianismo europeu, a estética modernista caracterizou-se por uma tendência geral de depuração formal, conceptual e simbólica, preconizando a busca pela essencialidade e pela renovação da linguagem – fatores que favoreceram a concisão textual, fundamental para a formação da narrativa hiperbreve (Andres-Suárez, 2019).

Foi, contudo, no contexto das Vanguardas históricas (1910-1930)[7], impulsionado por um forte movimento de renovação e experimentalismo literários, que o género atingiu a sua maturidade[8] (Andres-Suárez,

---

[5] Na tradição anglo-saxónica, o *microrrelato* é designado de *sudden fiction*, *flash fiction*, *short short story* ou *microfiction*. No universo espanhol e hispano-americano, a terminologia alargou consideravelmente o seu repertório, passando a incluir termos como *relato vertiginoso*, *cuento gnómico*, *relatillo*, *relato microscópico*, *nanocuento*, entre outros (Andres-Suárez, 2010).

[6] Cabe destacar o contributo de Rubén Darío (Nicarágua, 1867-1916) – considerado o pai do Modernismo – e Juan Ramón Jiménez (Espanha, 1881-1958).

[7] Nomeadamente, com os vanguardistas espanhóis José Bergamín (1895-1983), Federico García Lorca (1898-1936), Ernesto Giménez Caballero (1899-1988) e Samuel Ros (1904-1945).

[8] O género receberia ainda influência do movimento Bauhaus (1919-1933), que defendia o lema "Menos é mais" (Lagmanovich, 2006).

2010, 2019; Lagmanovich, 2006) e se configurou como *quarto género narrativo* (Andres-Suárez, 2010).

### 2.1. A arte de despir o texto: entre o dito e o não dito

> *Es una forma narrativa breve, que raramente supera la página de extensión y se diferencia del cuento tradicional por sus tramas ambiguas, personajes abocetados, lenguaje multívoco y finales sorprendentes.*
> Francisca Noguerol (Shua, 2017, p. 15)

O *microrrelato* constitui, fundamentalmente, um texto literário ficcional em prosa, sustentado na (hiper)brevidade[9] (Andres-Suárez, 2010, 2019; Lagmanovich, 2006; Shua, 2017).

Em conformidade com a sua natureza concisa, o quarto género privilegia a economia verbal, regendo-se pela máxima *cada palavra conta*, num duplo sentido: cada palavra é importante e cada palavra narra (Lagmanovich, 2006). O carácter sucinto do microrrelato não advém, portanto, da mera supressão de vocábulos, mas da seleção criteriosa de termos semanticamente densos para que cada palavra – tal como na poesia – tenha "el peso de una roca" (Shua, 2017, p. 45).

Em virtude desta condensação discursiva, o género tende a favorecer a caracterização minimalista – ou inexistente – de personagens e circunstâncias, bem como o início *in media res* com recurso sistemático a falsos deíticos ("Chamavam-no…"; "O avião…"). Em consonância com esta economia, o título assume um papel crucial, pois forma com o texto uma unidade indissolúvel (Lagmanovich, 2006), configurando um espaço narrativo adicional – como introdução, enquadramento ou chave interpretativa do texto (Shua, 2017).

Do exposto, sobressai a natureza elíptica do microrrelato, que se alicerça numa tensão entre o dito e o não dito (Andres-Suárez, 2010), resultando num silêncio eloquente, intencionalmente concebido para

---

[9] A extensão máxima de um microrrelato corresponde, regra geral, a uma página (cerca de trezentas palavras), não existindo, porém, um limite mínimo definido. Para ilustrar a concisão extrema do género, destaca-se o paradigmático "El dinosaurio", do escritor guatemalteco Augusto Monterroso: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí* (Lagmanovich, 2006).

ser preenchido pelo leitor[10] (Raúl Brasca citado por Shua, 2017, p. 16). O microrrelato configura-se, assim, como um texto preguiçoso, que exige a cooperação interpretativa do recetor para completar o que não diz explicitamente, mas sugere (Eco, 1993):

> «No dicho» significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector (p. 74).

O género, longe de representar uma leitura simples pela sua (hiper)brevidade, estabelece, na verdade, um duplo desafio: para o escritor, porque a ambição de alcançar a concisão extrema estimula a exacerbação da elipse, e para o destinatário, porque decifrar o sentido de um texto desta natureza pressupõe um esforço interpretativo redobrado (Andres-Suárez, 2010).

Para consubstanciar esta complexa cooperação entre autor, texto e leitor, o microrrelato recorre a três estratégias fundamentais: a intertextualidade, o fantástico e o humor (Andres-Suárez, 2010).

A dimensão intertextual configura-se como um instrumento refinado de significação que se alimenta da memória e dos conhecimentos (partilhados) do recetor, que "pone casi toda la sustancia" (Merino, 2007, p. 210). Em estreita articulação com a intertextualidade, o fantástico motiva a irrupção de fenómenos insólitos e inexplicáveis (Andres-Suárez, 2010), incitando o destinatário "a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales, y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados" (Todorov, 1982, pp. 43-44), a oscilar entre o estranho e o maravilhoso, reforçando, por conseguinte, a participação do leitor na construção do sentido. Complementando os âmbitos intertextual e fantástico, o humor manifesta-se através da ironia ou do sarcasmo (negro ou absurdo), requerendo o envolvimento do recetor no jogo de provocação e subversão que sustém (Andres-Suárez, 2010).

---

[10] Para efeitos desta secção, *leitor, recetor* e *destinatário* são entendidos como sinónimos.

## 3. Olhos que leem: literacia visual no labirinto imagético hodierno

A literacia visual, concebida como a capacidade para interpretar, avaliar, utilizar e produzir mensagens visuais de forma crítica (ACRL, 2011), assume-se como uma competência incontornável na sociedade contemporânea, caracterizada pela ubiquidade da imagem. Observa-se, porém, uma tendência generalizada para o consumo acrítico dos estímulos imagéticos, fenómeno intensificado pela proliferação de plataformas multimédia – redes sociais, publicidade e televisão – que fomentam práticas de receção passiva. Como adverte Baker (2015, pp. 2-3), "we are too often passive consumers of images in the media, missing out on opportunities to explore underlying messages that the creators may consciously or unconsciously convey".

Logo, a literacia visual deve ser concebida como um processo crítico, implicando uma abordagem que questione a persistente crença de que os *nativos digitais* (Prensky, 2001) possuem uma competência inata para interpretar e produzir mensagens visuais, decorrente da sua familiaridade tecnológica (Brumberger, 2011). Impõe-se, assim, no domínio educativo, a criação de programas formativos sólidos e sistemáticos que promovam competências analíticas capazes de ultrapassar abordagens superficiais e de possibilitar uma leitura crítica e aprofundada dos estímulos imagéticos.

Neste contexto, a análise fotográfica – especialmente à luz da teoria barthesiana do *punctum* (2015) – configura-se como uma estratégia que permite transcender a mera perceção visual e identificar elementos que transformam substancialmente a interpretação das imagens.

### 3.1. Anatomia do *punctum*: da imobilidade fotográfica à dança narrativa

Segundo Roland Barthes (2015), a fotografia distingue-se pela sua natureza estática, característica que, longe de constituir um obstáculo, abre possibilidades interpretativas singulares. É precisamente essa imobilidade que permite a emergência do *punctum*: um pormenor que "fere" o olhar e instiga a criação de um *campo cego*, de um espaço

interpretativo que ultrapassa os limites visíveis da imagem e permite a continuidade narrativa. Nesta perspetiva, a fotografia não encerra significados, apenas os sugere, pois "as it stands alone, presents merely the possibility of meaning" (Sekula, 1982, p. 87). Tal indeterminação confirma a sua condição polissémica: sob os significantes visuais, subsiste "uma cadeia 'flutuante' de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros" (Barthes, 1990, p. 32).

Esta dimensão interpretativa torna a imagem particularmente significativa em contexto educativo, nomeadamente quando empregue como recurso indutor da escrita[11]. Entre as vias possíveis para operacionalizar esta proposta, destaca-se a análise fotográfica apoiada na estrutura tripartida de Benjamin S. Bloom e colaboradores (1983), que orienta o observador[12] na identificação do *punctum* (Barthes, 2015) e o instiga a ir "além do que lhe é oferecido na própria comunicação" (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1983, p. 77).

Figura 1. Estrutura de compreensão comunicacional

Neste processo de interpretação visual (Figura 1), o primeiro desafio – *traslação* – consiste na transposição objetiva de uma comunicação para outra linguagem (neste caso, da imagética para a verbal). A etapa que lhe segue – *interpretação* – convida o leitor a ultrapassar "a mera repetição e reprodução" (Bloom et al., 1983, p. 79) dos elementos fotográficos e a analisar as relações entre os componentes visuais na busca pelo *punctum*, o pormenor que lhe permitirá transcender o óbvio. A última fase – *extrapolação* – representa o patamar em que o intérprete, partindo do *punctum*, vai "além dos limites" da imagem e aplica "algumas idéias da comunicação a situações e problemas nela

[11] À semelhança do procedimento adotado no projeto "Microrrelatos Fotográficos", a que aludiremos na secção 4.

[12] Para efeitos desta secção, *observador*, *leitor* e *intérprete* são entendidos como sinónimos.

não incluídos explicitamente" (Bloom et al., 1983, p. 80), viabilizando, assim, a construção de narrativas que expandem o universo imagético.

Este procedimento interpretativo reclama uma disposição particular, confluindo, a nosso ver, com o processo criativo operado por Jorge Luis Borges (1968):

> When I feel I'm going to write something, then I just am quiet and I try to listen. Then something comes through. And I do what I can in order not to tamper with it. And then, when I begin to hear what's coming through, I write it down. I try to avoid purple patches, fine writing, all that kind of thing… because I think they're a mistake (s.p.).

A escuta contemplativa de Borges espelha, como se infere, a postura do observador na busca pelo pormenor que lhe "ferirá" o olhar e o convidará – já escritor – a criar um *campo cego* onde as narrativas dançarão para além do enquadramento.

## 4. *Microrrelatos Fotográficos*: a ponte entre imagem e narrativa

O projeto "Microrrelatos Fotográficos" foi implementado na Universidade de Bucareste (Roménia) no âmbito do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português, durante o ano letivo 2022-2023[13]. A iniciativa – desenvolvida na unidade curricular *Aperfeiçoamento do Conhecimento Linguístico* – procurou aliar a arte fotográfica à criação literária, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento da competência de produção escrita através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias. A experiência culminou na publicação dos textos – e das imagens que os inspiraram – na coletânea *Microrrelatos Fotográficos* (Mendes, 2023).

Para o cumprimento deste desiderato, adotou-se um processo estruturado em três fases sequenciais:

---

[13] O público-alvo era licenciado em Língua e Literatura Portuguesas, pela mesma universidade, e possuía nível B2 de proficiência linguística.

**Etapa I. Revisão do género discursivo *conto*:** ancorada no princípio de economia didática (Dolz Mestre et al., 2013), esta intervenção visou consolidar um repertório partilhado de conhecimentos, a fim de, na fase subsequente, os discentes estarem aptos a compreender as características distintivas do género *microrrelato* (início *in media res*, economia verbal, entre outras).

**Etapa II. Introdução e sistematização do género discursivo *microrrelato:*** através da abordagem didática de espelhamento, articulou-se a apresentação gradual das especificidades do género com a análise de textos ilustrativos. Sob a premissa "reading like a writer" (Smith, 1983) / "ler com olhos de escrever" (Pereira & Cardoso, 2013a), progrediu-se do contexto de produção do género para a análise textual tripartida (van Dijk, 1978, 1980), a saber: (i) microestrutural (precisão lexical, simplicidade sintática...); (ii) macroestrutural (unidade título-texto, tensão entre o dito e o não dito...); e (iii) superestrutural (início *in media res*, introdução abrupta de personagens...). Para operacionalizar esta análise multinível, foram selecionados textos mentores (Pereira & Cardoso, 2013a), detentores dos traços em estudo. A título meramente exemplificativo: em "Fracasso", de Felipe Garrido, estudou-se a simplicidade sintática; em "Em verdade vos digo", de Juan Armando Epple, a unidade título-texto; e em "A confissão", de Manuel Peyrou, a introdução abrupta de personagens.

**Etapa III. Análise fotográfica e produção escrita de microrrelatos:** concebido como um longo *continuum* (Figura 2), o processo desdobrou-se em etapas sequenciais (definição do tema, estruturação narrativa e desenvolvimento de três versões sucessivas do texto), de natureza interativa e recursiva (Flower & Hayes, 1981). O *feedback* docente constitui-se como dispositivo mediador (Bandura, 2008; Vygotsky, 1979) e sustentou todas as etapas, incentivando, quando necessário, movimentos recursivos a fim de se realizarem reformulações. Neste enquadramento, estabeleceu-se uma colaboração estreita entre professor e aluno (Cassany, 2006; Pereira & Cardoso, 2013b; White & Arndt, 1991), que conferiu ao discente a centralidade na produção textual (Alarcão, 1992, 2008; Conselho da Europa, 2001; Day, 2001; Freire, 2010) e lhe permitiu adquirir

consciência não só das áreas a aprimorar como do grau de sucesso alcançado (Hyland, 2003; Serafini, 1995).

Figura 2. Processo de produção escrita de microrrelatos

### 4.1. Exemplificação da Etapa III: análise fotográfica e produção escrita de microrrelatos

A observação imagética, ponto de partida do processo, encontrava-se ancorada na teoria barthesiana do *punctum* (Barthes, 2015) e na estrutura de compreensão comunicacional (Bloom et al., 1983), tendo sido desenvolvida em três etapas progressivas e interdependentes: *translação*, *interpretação* e *extrapolação* (Figura 1).

Para o efeito, foram utilizadas fotografias da nossa autoria, selecionadas pelo seu carácter sugestivo, e distribuídas – desprovidas de contextualização – pelos estudantes. Este procedimento visou potenciar a dimensão interpretativa da imagem e fomentar o estabelecimento de ligações subtis aos microrrelatos, requisito fundamental do projeto. Para facilitar a experiência analítica e apoiar o desenvolvimento da literacia visual discente, inicialmente circunscrita a leituras literais e superficiais, foi desenvolvido um guia estruturado de vinte questões orientadoras (Quadro 1).

Assim, no primeiro estádio – ***traslação*** –, o estudante observava detalhadamente a imagem para, na fase seguinte – ***interpretação*** –, proceder à identificação do *punctum* e à sugestão de **temas** com ligação subtil à fotografia (Figuras 1 e 2). Nesta etapa, estabelecia-se o diálogo colaborativo entre professor e aluno, objetivando aprofun-

dar as interpretações propostas e selecionar a ideia mais adequada à construção do microrrelato.

| |
|---|
| O que observo na fotografia: |
| 1. Uma ou várias pessoas? |
| 2. Quem será/serão? |
| 3. Que idade terá/terão? |
| 4. O que está/estão a fazer? |
| 5. O que terá/terão feito antes? |
| 6. O que fará/farão depois? |
| 7. Um ou vários objetos? Qual/quais? |
| 8. Um ou vários edifícios? De que tipo? |
| 9. Um ou vários espaços interiores? Qual/quais? |
| 10. Um ou vários espaços exteriores? Qual/quais? |
| 11. O que está a acontecer? |
| 12. O que terá acontecido antes? |
| 13. O que acontecerá depois? |
| 14. Qual será o local? |
| 15. Quando foi tirada a fotografia? (ano/mês/estação do ano, etc.) |
| 16. Porque é que a(s) pessoa(s) / o(s) objeto(s), etc. está/estão ali? |
| 17. Que cores consigo observar? |
| 18. Que texturas consigo percecionar? |
| 19. Quando observo esta fotografia, que emoções sinto? Porquê? |
| 20. Depois desta reflexão, que temas (com ligação subtil à fotografia) posso sugerir? |

Quadro 1. Guia de análise imagética

No caso de serem identificadas fragilidades, nesta ou nas etapas subsequentes, o docente solicitava ao discente que regressasse à fase precedente e reformulasse a tarefa em função do *feedback* recebido.

Atente-se, a este respeito, no Exemplo 1[14], que, a nosso ver, evidencia três dimensões essenciais da apreciação formativa: (i) avaliação das propostas iniciais; (ii) apresentação de referências literárias como

[14] Dada a extensão do *feedback* docente, apresentaremos, em cada etapa, uma amostra das observações realizadas.

modelos para alcançar as características sugeridas; e (iii) incentivo à análise imagética mais detalhada.

PROFESSORA: "Olá. O primeiro tema faz-me lembrar muito o teu microrrelato 1. (...) Gostaria de ver agora um microrrelato com mais mistério, mais circular, que deixa o leitor sem perceber onde algo começa e acaba, como o microrrelato 'Um sonho', de Jorge Luis Borges, ou 'Em verdade vos digo', de Juan Armando Epple. (...) Analisa melhor a foto, dialoga com ela, vê todos os detalhes e, considerando o que te peço acima, apresenta-me outras propostas. Até amanhã. Beijinho*** <3"

Exemplo 1. *Feedback* na fase de *interpretação*

Selecionado o tema, o aluno procedia à elaboração da **estrutura narrativa** do texto, expandindo, deste modo, o universo sugerido pela fotografia (fase de ***extrapolação***) (Figuras 1 e 2). Nesta etapa, a apreciação docente assegurava a coerência entre o tema selecionado, o plano delineado e as características superestruturais do género.

Imagem 1. Fotografia que inspirou o microrrelato "Tudo é escuro"

No Exemplo 2, que apresenta a estrutura do microrrelato "Tudo é escuro"[15] (Imagem 1), são realizadas sugestões para tornar o texto mais

[15] Com a devida autorização da estudante Ramona Dobre, autora de "Tudo é escuro", reproduzimos excertos da comunicação estabelecida nas fases de estruturação narrativa e de redação da 1.ª e 2.ª versões.

envolvente e impactante: (i) narrativa linear → inversão temporal; (ii) diálogo → monólogo; e (iii) inclusão de elementos sensoriais adicionais.

---

ESTUDANTE: "A criança foi abandonada pela sua mãe desde criança, e criada pelo seu pai até aos três anos de idade (...). Tinham passado 10 anos desde que Simão tinha estado fechado naquele quarto, conhecendo apenas o rosto da sua madrasta, que de tempos a tempos lhe trazia água e pão (...). Sente-se só, triste, zangado, sente falta do seu pai, não sabe absolutamente nada sobre o mundo fora do seu quarto. (...) Tem um coelho de peluche chamado Tedi, considera-o seu amigo e fala com ele muito frequentemente (...). Uma vez sonhou com um campo cheio de luzes e pensa que é assim que o mundo é. Foi por isso que desenhou este sonho na parede (...). Aguardo a sua resposta. Beijinhos <3"

PROFESSORA: "Olá. Creio que podes começar o microrrelato pelo final da história, isto é, o desenho na parede e vais para trás no tempo, (…) temos de captar o leitor. (…) Creio que o menino pode fazer um monólogo - ele a pensar, a falar consigo próprio -, através do qual vamos descobrindo, aos poucos e de forma muito subtil, onde está, como se sente e porquê. (…) Cria uma personagem indefinida/anónima - não se sabe quem é a pessoa que o fechou ali e a razão -, que lhe traz a comida de forma violenta, atirando-a para o chão. Pensa também na comida, sem sabor, sem gosto, que ele consome apenas por estar esfomeado. Gosto do final: Descobrirá...? Se tiveres alguma dúvida, avisa. (...) Beijinho***"

---

Exemplo 2. *Feedback* na fase de *extrapolação*

Concluída a fase de *extrapolação*, o estudante redigia a **primeira versão** do microrrelato, procurando materializar o plano narrativo delineado (Figura 2). Neste estádio, as dimensões macro- e superestruturais do texto eram o foco da apreciação docente, que avaliava o grau de sucesso alcançado e indicava caminhos de aperfeiçoamento.

A título exemplificativo, no *feedback* ao microrrelato "Tudo é escuro", cuja estrutura analisámos previamente, evidenciaram-se a qualidade textual e o compromisso da aluna (Exemplo 3). Já as sugestões incidiram sobre aspetos como: (i) a substituição do artigo indefinido pelo definido para reforçar o início *in media res* ("uma mulher" → "a mulher"); e (ii) a adoção de frases breves e incisivas a fim de se conferir intensidade e suspense à narrativa ("Estou triste, zangado,

confuso, porque estou trancado neste quarto que não tem janelas." → "Triste, zangado, confuso. Trancado num quarto sem janelas.").

PROFESSORA: "Gosto muito do título: o contraste do início do texto – luz, alegria, harmonia – com a realidade: quarto sem janelas, isto é, sem luz. Gostei muito do texto assim que o li a primeira vez. (...) Nota-se bastante a atenção que dás ao que digo e ensino, assim como o teu empenho e vontade de continuamente melhorar. :-) Parabéns!"

Exemplo 3. *Feedback* à 1.ª versão do microrrelato

Na **segunda versão**, desenvolvida a partir das orientações recebidas, a atenção do professor voltava-se para o refinamento microestrutural do texto (níveis lexical, morfossintático, ortográfico e estilístico), destacando-se o progresso realizado e oportunidades de aprimoramento.

Assim, no microrrelato em apreço, foram valorizados elementos estilísticos como a metáfora "cheiro de músculo que cresceu através das fendas nas paredes", assinalando-se o seu poder sensorial. De igual modo, foram realizadas sugestões de ordem lexical – como sinónimos para evitar repetições ("uma das crianças" → "um dos miúdos"; "erva verde" → "relva verde") – e indicados aspetos de formatação e pontuação a melhorar.

O processo de (re)escrita culminava na **terceira versão**, estágio em que o microrrelato atingia a sua configuração definitiva.

O projeto finalizou com a publicação da antologia *Microrrelatos Fotográficos* (Mendes, 2023)[16], que reúne todas as versões finais dos microrrelatos redigidos pelos estudantes assim como as fotografias que os inspiraram. Ao proporcionar a edição do volume, a iniciativa transcendeu o meio académico e conferiu um objetivo autêntico à produção textual, aumentando significativamente o envolvimento dos estudantes no processo de (re)escrita (Pereira & Cardoso, 2013b; White & Arndt, 1991).

[16] A coletânea foi publicada em suporte físico (edição limitada) e digital, estando disponível – para visualização e *download* – no *link* indicado na Bibliografia.

## Considerações finais

A presente reflexão objetivou demonstrar que o ensino-aprendizagem da escrita em (português) língua (não) materna pode ser substancialmente ressignificado e que conceitos como *autorregulação*, *processualidade*, *recursividade*, *feedback docente* e *colaboração* não se encontram circunscritos ao domínio meramente teórico – ou utópico. Bem pelo contrário, materializam a relação – igualmente recursiva – entre didática e ensino da produção textual.

A experiência aqui relatada evidencia a construção de um diálogo autêntico entre professor e aluno, firmemente alicerçado em práticas formativas e processuais que, aliadas à dimensão social da escrita, à arte fotográfica e à expressão literária, estimularam a "imaginação criadora" (Ceia, 2003 p. 39) dos estudantes. Como assevera Maria Irene Fonseca (1992, p. 247), reconhecer que a produção textual "é uma 'habilidade' não espontânea e altamente regulada, (...) não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade" sempre e quando surjam "*associados* à pedagogia da escrita e não *em vez da* pedagogia da escrita".

Com efeito, o acesso a um género literário até então desconhecido (aparentemente simples, porém repleto de idiossincrasias e desafios), a interpretação de imagens (aparentemente acessíveis, mas abundantes em significados submersos) e a prática de escrita (devidamente acompanhada) propiciaram a (re)criação – e a aprendizagem.

O longo *continuum* empreendido possibilitou, de facto, a aprendizagem – progressiva – do género discursivo *microrrelato*, dos mecanismos de construção textual, da arte de interpretar fotografias, da capacidade para encontrar subtilezas e, não menos importante, da produção escrita – autorregulada, colaborativa e recursiva, guarnecida de (re)olhares e (re)escritas.

Clarice Lispector (2013, p. 220) pergunta: "Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo?"

E responde: “Escrevendo”.

Nós acrescentamos: Lendo. Analisando. Autorregulando. Dialogando. Reformulando. Reescrevendo. Recursivamente.

## Referências bibliográficas


Alarcão, I. (1992). Prefácio. In Ana Isabel Andrade, & Maria Helena Araújo e Sá, *Didáctica da língua estrangeira* (pp. 7-15). Edições Asa.

Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In Rosa Bizarro (Ed.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje. Que perspectivas?* (pp. 10–14). Areal Editores.

Association of College Research Libraries (ACRL) (2011). ACRL Visual literacy competency standards for Higher Education. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/visualliteracy.pdf

Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de elipsis*. Menoscuarto Ediciones.

Andres-Suárez, I. (2019). Breve recorrido histórico por el microrrelato hispanoamericano. https://letrasdechile.cl/2019/11/14/breve-recorrido-historico-por-el-microrrelato-hispanoamericano1/

Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum, 53*(4), 2-13. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084470.pdf

Bakhtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XX Editores. (Obra originalmente publicada em 1979)

Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi & Soely Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Artmed Editora.

Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso. Ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Editora Nova Fronteira.* (Obra originalmente publicada em 1982)

Barthes, R. (2015). *A câmara clara. Nota sobre a fotografia*. Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1980)

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1983). *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Editora Globo. (Obra originalmente publicada em 1956)

Borges, J.L. (1968, 25 de outubro). Reality is perplexing enough. An interview with Jorge Luis Borges. https://www.commonwealmagazine.org/interview-jorge-luis-borges

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities. 11-18.* Macmillan Education.

Bronckart, J.P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Mercado das Letras. (Obra originalmente publicada em 1997)

Bronckart, J.P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Miño y Dávila Editores. (Obra originalmente publicada em 2007)

Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy, 30*(1), 19-47. https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

Ceia, C. (2003). Ser professor de literatura. In Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira, & Maria Helena e Araújo e Sá (Eds.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro da SPDLL* (pp. 33-39). Pé de Página Editores.

Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação.* Edições Asa.

Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença.

Coutinho, M.A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In Luísa Álvares Pereira, & Inês Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). UA Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora. (Obra originalmente publicada em 1998)

Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S., & Sánchez Abchi, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje.* Editorial Graó.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen. (Obra originalmente publicada em 1979)

Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387. https://www.jstor.org/stable/356600?origin=crossref

Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis, 1,* 223-251. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores. (Obra originalmente publicado em 1996)

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Lagmanovich, D. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Menoscuarto Ediciones.

Lispector, C. (2013). *A descoberta do mundo. Crónicas*. Relógio D'Água Editores. (Obra originalmente publicada em 1984)

Mendes, S.D. (2023) (Ed.). *Microrrelatos fotográficos*. Centro de Língua Portuguesa/Camões Bucareste. https://bibliotecas.instituto-camoes.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17223

Mendes, S.D. (2025). Olhares letrados: Quando fotografias sussurram narrativas. In Fátima Lopes Cardoso, Regilene Sarzi-Ribeiro, Lilian Lindquist Bordim, & Natalia Viola (Eds.), *Visualidades* (pp. 115-148). Ria Editorial. https://www.riaeditorial.com/livro/visualidades

Mendes, S.D. (2026). Quando estudantes escrevem microrrelatos: Fundamentos do género e análise de produções textuais. *Palavras, 64*, 85-102. https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/200

Merino, J.M. (2007). *La glorieta de los fugitivos*. Páginas de Espuma.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Pereira, L. Á. (2000). A mudança no ensino da escrita: Diversificar sem dispersar. In Carlos Reis, Ana Cristina Macário Lopes, José Augusto Cardoso Bernardes, Cristina Mello, Ana Paula Arnaut, Isabel Lopes, & Maria Luísa Azevedo (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura. Volume II* (pp. 1087-1097). Almedina.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013a). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In Luísa Álvares Pereira, & Inês Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013b). Princípios de ação para aulas de escrita. In Luísa Álvares Pereira, & Inês Cardoso (Eds.), *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 9-18). UA Editora.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Rohman, D.G. (1965). Pre-writing. The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication, 16*(2), 106-112. https://www.jstor.org/stable/354885

Sekula, A. (1982). On the invention of photographic meaning. In Victor Burgin (Ed.), *Thinking photography* (pp. 85-109). Macmillan.

Serafini, M.T. (1995). *Como escrever textos?* Editora Globo. (Obra originalmente publicada em 1985)

Shua, A.M. (2017). *¿Cómo escribir un microrrelato?* Alba Editorial.

Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts, 60*(5), 558-567. https://www.jstor.org/stable/41961505

Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication, 33*(2), 148-156. https://www.jstor.org/stable/357622

Sommers, N. (2006). Across the drafts. *College Composition and Communication, 58*(2), 248-257. https://www.jstor.org/stable/20456939

Todorov, T. (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones Buenos Aires. (Obra originalmente publicada em 1970)

Ur, P. (1991). *A course in language teaching. Practice and theory.* Cambridge University Press.

van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona.

van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vygotsky, L.S. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Obra originalmente publicada em 1978)

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.

# 8. SARAMAGO, O PRETEXTO PARA O PROCESSO DE ESCRITA DE UM CONTO

**Ana Catarina Coimbra de Matos**[1]

**Paula Cristina Pessanha Isidoro**[2]

## 1. Introdução

Neste capítulo, serão descritas duas experiências didáticas que envolveram a participação de estudantes no *Concurso de Contos da Língua Portuguesa*. Estas decorrem em duas universidades espanholas no âmbito do Português Língua Estrangeira, porém, desenrolam-se em contextos de aprendizagem diferentes, ora numa disciplina de língua, ora numa de literatura portuguesa.

Serão apresentadas duas abordagens do uso do texto literário, ambas como recurso didático e elemento motivador no processo de produção escrita de contos, que expõem os estudantes à literatura com a intenção de despertar a sua criatividade e facilitar a familiarização com "modelos de produção textual – textos mentores" (Pereira & Cardoso, 2013, p. 14). Este contacto inspira e fornece ferramentas na aventura da escrita, cujo intuito principal não é formar escritores,

[1] anaccoim@ucm.es; UCM - Universidade Complutense de Madrid, Espanha; ProTextos.

[2] paulapessanhaisidoro@usal.es; USAL - Universidade de Salamanca, Espanha; ProTextos.

mas desenvolver, sobretudo, as competências literárias e linguísticas através da produção deste género literário.

Dado que o desenvolvimento da capacidade de produção de texto requer correção morfossintática, reconhecimento de diferentes géneros textuais, identificação de características contextuais e organizacionais, e também uma postura reflexiva que permita adaptar o texto ao contexto de produção e às próprias circunstâncias da atividade (Coutinho, 2013, p. 20), foram realizadas várias tarefas ao longo do processo de escrita. Estas serão descritas a fim de incentivar outros professores a participarem neste e noutros concursos de contos em língua portuguesa.

## 2. Contextualização das experiências didáticas

A primeira experiência didática realizou-se na Universidade de Salamanca, na disciplina de *Segunda Lengua IV - Portugués*, destinada a alunos de tradução e de línguas e literaturas,. Embora a disciplina pareça tratar apenas de aspetos linguísticos, aborda conteúdos literários do século XV ao XX através de uma variedade de géneros textuais, poesia, teatro, crónica histórica, narrativa, romance e conto. A avaliação da disciplina é feita por duas modalidades, final e contínua, sendo necessária a frequência de 80% das aulas para assegurar a avaliação contínua. Para motivar os alunos a assistirem às aulas, a participação no concurso foi considerada no âmbito das tarefas de aula dentro do bloco dedicado à produção escrita. Relativamente ao perfil, esta turma era constituída por doze alunos, entre os quais dois *Erasmus*, com um domínio avançado da língua espanhola, e dez hispanofalantes, que tinham frequentado as disciplinas de *Segunda Língua I*, *II* e *III*. O nível de proficiência dos alunos em língua portuguesa oscilava entre o A2.2 e o B2.1.

Segundo um questionário aplicado no início de ano letivo, os alunos não tinham preferência significativa pela leitura, mas liam para realizar trabalhos académicos, embora não se sentissem atraídos por esse tipo de tarefa. Mais de 80% da turma tinha receio de ler literatura em língua portuguesa, devido à falta de domínio para compreender textos, especialmente, se não fossem contemporâneos.

A segunda experiência didática ocorreu na Universidade Autónoma de Madrid, no Centro de Línguas Estrangeiras, na disciplina de Português B1, que é anual e não inclui conteúdos literários obrigatórios. No entanto, estes são abordados dentro de uma perspetiva cultural e linguística para uma formação mais completa. Qualquer membro da comunidade universitária, que tenha concluído o nível A2.2, pode matricular-se nesta disciplina, sejam alunos, professores ou funcionários. Assim, as turmas têm perfis muito diversos.

A turma em que se realizaram as atividades era constituída por seis alunos, do sexo masculino, com graus de formação, idades, interesses e motivações para a aprendizagem da língua portuguesa muito diferentes. Em comum, tinham a falta de conhecimentos ou de simpatia particular pela literatura. Todos começaram a aprender Português *online* durante a pandemia. A sua motivação para aprender a língua variava entre interesses pessoais e profissionais. Na avaliação, 80% da nota foi dedicado à avaliação contínua, dos quais 20% seriam relativos ao texto criado para a participação no concurso do conto, facto negociado com os alunos.

## 3. Apresentação do concurso

O concurso literário *Contos do Dia Mundial da Língua Portuguesa*, instituído no dia 5 de maio de 2020, é uma iniciativa conjunta da responsabilidade da Porto Editora, do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua e do Plano Nacional de Leitura (PNL). Tem como objetivo principal promover a língua portuguesa no mundo através do estímulo à criação literária. O concurso dirige-se a alunos que frequentem cursos de língua e cultura portuguesas na rede de Ensino do Português no Estrangeiro (EPE, rede oficial e rede apoiada), em universidades com leitorados ou com Centros de Língua Portuguesa do Camões, I.P.

Exige-se que os trabalhos a concurso sejam inéditos, realizados por alunos e supervisionados pelos respetivos docentes, que atestam a autoria e a originalidade das obras. Os textos devem ter no mínimo uma página em tamanho A4 e no máximo três páginas. A edição à

qual nos apresentámos foi a de 2021/2022 que, independentemente da categoria em que concorressem os participantes, contemplava os seguintes temas a desenvolver: "Os Oceanos" ou o "Centenário do nascimento de José Saramago".

## 4. Benefícios da participação no concurso

A decisão de incluir esta atividade no seio das disciplinas das duas universidades tomou-se tendo em conta os seguintes fatores: a importância da literatura no ensino das línguas estrangeiras; a adequação da experiência ao contexto educativo; as possibilidades de prática da escrita criativa; e a oportunidade de tornar a produção escrita num verdadeiro processo de aprendizagem através do género textual requerido pelo concurso.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), o texto literário é indicado para as aulas de língua estrangeira, referindo-se a importância da criatividade que o caracteriza. Neste documento, também são sugeridas atividades gerais de produção, receção e de representação de textos literários, e específicas de leitura e escrita de contos, novelas, romances, poesia, entre outros. Estas atividades estéticas e criativas são recomendadas, pois os "usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo" (Conselho da Europa, 2001, p.88). Por conseguinte, dentro da variedade de textos passíveis de serem usados numa aula de língua estrangeira, o texto literário foi utilizado no desenvolvimento das práticas didáticas de escrita criativa que se descrevem neste capítulo, as quais abandonam:

> los fundamentalismos de la enseñanza de lenguas extranjeras que dejan fuera del aula el género literario y se aprovecha de este para crear nuevas realidades. A través de la literatura se obtiene un nuevo mundo que tiende un puente a la creación artística de los alumnos (Coimbra, 2023, pp. 650-651).

Além do mais, o texto literário expõe os estudantes a um documento autêntico, amplia o conhecimento lexical, aperfeiçoa a competência

gramatical, desenvolve a compreensão escrita e oral, e ainda permite ao aluno entrar em contacto com modelos textuais diferentes. Através de amostras de língua que não foram manipuladas ou adaptadas ao seu nível de proficiência, a literatura possibilita aos alunos mergulharem num universo comum a falantes nativos da língua portuguesa.

No *QECR*, destaca-se a ideia de que uma língua estrangeira se aprende "por exposição direta ao uso autêntico da língua em L2" (Conselho da Europa, 2001, p. 200), sendo a leitura de textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos, como jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, uma das formas de aprendizagem sugeridas. As referências a materiais autênticos, "produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua" (Conselho da Europa, 2001, p. 204), repetem-se inúmeras vezes neste documento, sempre que se trata de aquisição lexical, de domínio da competência gramatical, de questões de ortografia ou pronúncia, tal como assinala Durán (2006, p. 242). O texto literário corresponde, verdadeiramente, às indicações de material autêntico preconizadas pelo *QECR*, considerando-se um espaço adequado à aprendizagem de uma língua por ser considerado uma fonte muito rica:

> espaço de vitalidade da língua, onde se entrecruzam registos vários, verdadeiro laboratório de linguagem [no qual] se experimentam potencialidades múltiplas, semânticas, sintáticas, fónicas, que produzem ambiguidades e opacidades semânticas (Barrocas, 2001, p. 20).

O contacto com textos literários embebe os alunos numa variedade de palavras, expressões e construções sintáticas que enriquecem o seu vocabulário e fomentam o domínio da língua estrangeira. Estas amostras de língua autêntica facilitam a aquisição linguística, além de assegurarem "as condições de apropriação estética, simbólica e cultural que proporcionam a leitura e a análise dos textos literários" (Coutinho, 2013, p. 20). A riqueza lexical do texto literário usado na preparação para o concurso (excertos de romances e contos saramaguianos) bem como a escrita de um conto, exigiram que o aprendente desenvolvesse a sua competência lexical, que "consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais" (Conselho

da Europa, 2001, p. 159). Além disso, favoreceu o aperfeiçoamento da competência gramatical que "é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas (...) ao contrário da sua memorização e reprodução" (Conselho da Europa, 2001, p. 161).

A análise de textos literários e o seu uso como ferramenta da escrita, além de ser "um material adequado à assimilação da cultura estrangeira [...] estimula o desenvolvimento da competência leitora e literária do aprendiz" (Sousa, 2015, p.40), aprimorando a compreensão de metáforas e figuras de estilo. Ainda que possa parecer prescindível, esse conhecimento é fundamental para entender e participar em diálogos quotidianos repletos de nuances e segundos sentidos. Na preparação para o concurso de escrita, foram fundamentais as atividades de leitura e de compreensão de textos literários, visto este material ter o potencial para enriquecer as produções escritas dos alunos.

Na grelha para autoavaliação da compreensão da leitura do *QECR*, incluem-se os textos literários apenas a partir do nível B2, especificando-se que os textos devem ser contemporâneos e em prosa (Conselho da Europa, 2001, p. 53). Apesar de estas turmas terem um nível B1.2, ao se tratar de hispanofalantes na sua grande maioria, consideramos adequada a utilização de textos literários pela facilidade que estes alunos apresentam na aprendizagem da língua portuguesa ao poderem apoiar-se nos seus conhecimentos do espanhol.

Coutinho sublinha que "faz parte da formação global da pessoa o domínio de diferentes géneros relevantes em termos sociais, profissionais e culturais" (2019, p.9). Assim, a exposição a diferentes géneros textuais como poemas, contos, romances, peças de teatro, ensaios, entre outros, permite aos alunos terem contacto com diferentes estilos de escrita e estruturas textuais, que os inspiram a expressar a sua criatividade e a saber distinguir que género usar em função dos seus objetivos comunicativos. Nas duas experiências didáticas, os textos literários foram os modelos a partir dos quais os alunos criaram os seus próprios textos dando asas à sua criatividade.

Assim sendo, partindo de excertos ou de textos literários completos, propuseram-se atividades que promovessem a criatividade dos estudantes em ambas as disciplinas, estimulando a sua expressão

mais pessoal no âmbito da oralidade e da escrita. Consequentemente, possibilitou-se o desenvolvimento de "estrategias comunicativas complementarias, relacionadas con la intercomprensión, la transferencia de habilidades lingüísticas en situaciones análogas y la participación social en distintas culturas y comunidades" (Galés, 2019, p. 297).

Quanto à adequação da experiência, o segundo critério que nos levou a tomar a decisão de envolver os alunos na participação do concurso é bastante evidente, visto destinar-se a estudantes de PLE de qualquer nível de ensino e em todo o mundo. Através do concurso, a sua produção escrita ganharia outro cariz. Por um lado, os estudantes poderiam aplicar de forma muito prática e imediata os conhecimentos literários e linguísticos abordados nas aulas, além de ampliar o leque de destinatários dos seus textos, obtendo um maior reconhecimento pelo seu trabalho e, eventualmente, um prémio. Por outro lado, dar-se-ia sentido e significado às tarefas envolvidas em todo o processo de escrita, motivando os alunos a uma cuidadosa realização das mesmas, o que representa uma questão de suma importância:

> Es importante dar sentido y significado a la escritura de los alumnos para crear un ato comunicativo con un contexto real. Esto ofrece un objetivo que les motiva a realizar las actividades en clase y fuera de clase. Además, orienta a los alumnos, dando una dirección más concreta a la actividad que están realizando, aunque sea de escritura creativa, resultando en mejores producciones con resultados más satisfactorios para el aprendizaje (Coimbra, 2023, p. 662).

No entanto, o motivo principal para participar neste concurso mundial foi a oportunidade de tornar a produção escrita num projeto autêntico, verdadeiro e significativo, num processo de aprendizagem com uma finalidade comunicativa que, ocupando o espaço da aula, ultrapassasse as suas fronteiras e mostrasse uma de tantas possibilidades de que se reveste o estudo de uma língua, tal como recomendam Pereira e Cardoso (2013, p. 15). Aproveitando o género textual imposto pelo concurso, quisemos, assim, envolver os alunos na dupla experiência de leitor e escritor de um conto.

Após elencar as razões que sustentaram a participação no concurso do conto, estabeleceremos os objetivos das experiências

didáticas. Na disciplina de literatura, procuraram atingir-se os seguintes objetivos: conhecer a pessoa, a obra e o autor José Saramago; utilizar elementos característicos dos contos lidos de modo a expressar a compreensão do conteúdo de uma forma criativa; reutilizar processos de criação literária relacionados com as especificidades do conto praticados nos *workshops* com duas escritoras (o narrador, a caracterização das personagens, a criação dos espaços e a descrição do tempo); desenvolver dinâmicas de escrita processuais em grupo, nas quais a partilha de ideias e de estratégias, em língua portuguesa, fosse constante entre os estudantes; e integrar a informação estudada sobre o autor e a sua obra nos contos escritos pelos alunos, provocando um diálogo intertextual.

No caso da disciplina de língua, definiram-se os seguintes objetivos: desenvolver a competência da escrita, mobilizando os conhecimentos linguísticos estudados; aprofundar o léxico e as estruturas gramaticais através de um uso estético e criativo da língua; promover a reflexão metalinguística para consolidar os conhecimentos linguísticos; e alargar os conhecimentos literários, geográficos e culturais ao serem integrados nos contos criados pelos alunos.

## 5. Descrição das fases da escrita

Mesmo que conduzidas por diferentes objetivos, as duas experiências didáticas seguiram as recomendações do *QECR*, apresentando uma abordagem sobre o ato da escrita como um processo que segue três grandes fases: o planeamento, a execução e a remediação, às quais se somou a fase de seleção dos contos visto tratar-se de um concurso. Para converter a escrita num processo de aprendizagem realmente significativo, em vez de uma tarefa frustrante e desalentadora em que o aluno, depois de se ter esforçado bastante em solitário, recebe o seu texto com muitas correções que nem chega a compreender, permitiu-se que este melhorasse e aperfeiçoasse o seu conto à medida que ia redigindo. Por este motivo, as atividades ligadas a cada uma das três componentes da escrita surgiram alternadamente, possibilitando um processo de escrita fluído em que se podia sempre reformular

através da planificação, escrita, reescrita, revisão e correção como é defendido por Barbeiro e Pereira:

> As atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito (2007, p. 17).

### 5.1. Experiência didática 1

Esta experiência didática foi realizada na USAL, numa turma de literatura, tendo os contos a concurso sido escritos, principalmente, dentro da sala de aula, de forma colaborativa, recorrendo a ferramentas digitais para pôr os alunos em contacto permanente entre si e facilitar a leitura dos diferentes rascunhos que se foram escrevendo. O acompanhamento da professora foi constante quer pessoalmente, quer através de meios digitais utilizados em todas as fases do processo.

#### *Planeamento*

Nesta primeira fase, que durou duas semanas, ou seja, oito horas de aulas, procurou-se contextualizar a atividade de escrita e, por esta razão, propuseram-se a leitura, a visualização e o comentário de diferentes documentos escritos, orais e audiovisuais sobre a vida do autor para a preparação conjunta de mapas mentais e linhas cronológicas de apoio ao planeamento textual. A partir duma seleção de documentos feita pela professora, os estudantes escolheram aqueles que mais lhes interessaram e foram partilhando com os colegas, oralmente e por escrito, a informação que foram descobrindo, usando ferramentas digitais, tais como *Coogle* ou *Google Docs* e *Vocaroo*, "transformando a colaboração numa ferramenta de aprendizagem" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

Esta fase envolveu ainda a leitura e o comentário de contos do autor, cuja estrutura narrativa forneceu aos estudantes modelos que

serviriam de base à sua própria criação para o concurso, pois todos os textos estão associados a um género com características específicas dependendo do fim ao qual se destinam. Os alunos puderam partilhar as suas experiências pessoais de leitura da obra de Saramago e, em vários casos, acabaram por ler ou ouvir partes de obras cujo estudo não estava incluído por iniciativa pessoal. É de destacar que os alunos não conheciam nada sobre a vida do escritor português, nem sobre a sua obra, algo que não representou um obstáculo, mas serviu como incentivo à descoberta e à aprendizagem. Portanto, mediante estas leituras em Português, procurou-se evitar o possível bloqueio inicial na escrita de um conto numa língua estrangeira e sobre um tema que não dominavam, podendo recolher informação para começar a planificar o seu texto:

> ofrecer al aprendiz el input o caudal lingüístico necesario que permita evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 bloqueen la composición, además de organizar las tareas de escritura de forma que faciliten el desarrollo de los procesos cognitivos (Cassany, 2018, pp. 71-72).

Estas atividades iniciais facilitaram a recolha de informação e de uma formulação textual posterior, obrigando os alunos a um trabalho de observação, análise e expressão para que pudessem alimentar os seus textos.

Este trabalho inicial era particularmente importante, dado que um dos objetivos estabelecidos para este projeto era que os textos dos alunos refletissem, de alguma forma, as leituras realizadas sobre o escritor e sobre a sua obra, através da escolha de títulos, personagens, espaços, narradores, entre outros.

Finalmente, para desenvolverem o domínio da língua portuguesa desde o ponto de vista temático e discursivo (Cassany, 2018, p. 71) realizaram-se também dois *workshops* de 4 horas. Partindo da *Carta à avó Josefa* e do conto *O Lagarto*, as escritoras Margarida Fonseca Santos e Isabel Peixeiro, ambas reconhecidas pela sua produção de contos, propuseram pequenos exercícios de escrita aos estudantes sobre caracterização de personagens, descrição de espaços e de tempo, e ainda tipos de narrador, pois:

> a leitura e manipulação de textos bem escritos, do mesmo género do que se pretende ensinar, é manifestamente uma estratégia produtiva, sobretudo se for orientada pelo professor para o aluno tomar consciência de determinados mecanismos linguísticos e discursivos que tem de ativar na redação do seu texto (Pereira & Cardoso, 2013, p. 10).

Os exercícios de escrita, sempre precedidos de uma introdução durante a qual se leram e analisaram exemplos de textos das próprias escritoras e de José Saramago, foram partilhados e alimentados através da escrita colaborativa, recorrendo a ferramentas digitais, "permitindo envolver quer os alunos quer a professora, contribuindo para o reforço do sentimento de participação" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Estes textos serviram de base para o planeamento textual individual. Na fase de planeamento, salientamos o contacto com as escritoras e as atividades por elas promovidas, que nos permitiram escrever segundo o modo que o *QECR* estabelece para o nível B2 dentro da escrita imaginativa e criativa: "descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado" (Conselho da Europa, 2001, p. 97).

### *Execução e remediação: processo de redação e revisão*

Esta fase, cuja duração foi de duas semanas, isto é, oito horas de aulas, realizou-se, fundamental e preferencialmente, na sala de aula tal como a anterior, recorrendo também a ferramentas digitais, visto que "la práctica de la composición en clase ofrece oportunidades interesantes para ejercitar la conversación entre aprendices y fomentar tipos específicos de lectura en la lengua meta" (Cassany, 2018, p. 71).

Nesta fase, que se assemelhou bastante a um *atelier* de escrita criativa, a execução e a remediação do texto foram articuladas em simultaneidade, como defendem Barbeiro e Pereira (2007, p. 19). Tendo em conta as estratégias aplicadas, os alunos escreveram utilizando o *Google Docs*. Redigiram uma espécie de rascunho em permanente processo de reescrita acompanhada por todos os que o quisessem

ler e comentar, quer dizer, tanto os colegas como a professora, ora oralmente, ora por escrito. No caso da professora, esta ferramenta ainda permitiu ir dando *feedback* descritivo e corretivo de um modo interativo. Fruto de algumas crenças, considera-se que a escrita deve ser silenciosa e que chega a ser prejudicial falar enquanto se escreve pelo perigo de contaminação do texto com o registo coloquial do diálogo (Cassany, 2018, p. 70). No entanto, verificámos que o diálogo constante, umas vezes em língua portuguesa, outras na língua materna, com a professora e entre pares, complementou o auxílio oferecido pelas ferramentas disponíveis, permitiu desbloquear determinados momentos da redação e serviu para continuar a desenvolver o processo criativo da escrita do conto. Barbeiro e Pereira esclarecem que:

> estes pequenos "diálogos" poderão estar presentes também ao longo do processo, não apenas para resolver problemas que surjam, mas também para desenvolver a capacidade de explicitação do trabalho já realizado e do que se projeta realizar, para além de servirem ao professor para colocar novos desafios e para fazer descobrir possibilidades de rumos textuais a que o aluno por si só não chegaria, mas a que poderá chegar com essa orientação do professor (2007, p. 22).

Durante este processo de execução e remediação do texto, notou-se o esforço dos alunos em incluir referências às leituras realizadas e também às diferentes estratégias de caracterização de personagens, definição e descrição de espaços e de narrador, vistas e trabalhadas com as escritoras.

Para reforçar o sentido de domínio da língua de trabalho e para orientar os alunos na reformulação textual, houve um cuidado especial na seleção de estratégias de revisão e remediação, recorrendo a ferramentais digitais já nomeadas anteriormente como um "facilitador da gestão do processo textual" (Pereira & Cardoso, 2013, p. 15).

Compreendendo que "aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir y que la corrección es una manera de incrementar la motivación del alumno y hacer que este se responsabilice más de su aprendizaje" (Cassany, 2018, p. 85), foram definidas diversas estratégias de remediação. Foi dado *feedback* descritivo na margem do texto, usando as caixas de comentários da aplicação *Google*

*Docs*, fazendo perguntas sobre partes do texto que precisavam de ser melhoradas, enquanto o aluno estava a escrever ou quando tinha acabado de escrever. Assinalaram-se alguns erros ou falhas no texto, pediu-se aos alunos que procurassem soluções e fizessem propostas de melhoria, aceitando que "os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os usos de uma língua, incluindo os do falante nativo" (Conselho da Europa, 2001, p. 215). Foi dedicado tempo na aula para ler e discutir as correções com os alunos, ensinando-os a lerem e autocorrigirem os seus textos com base num repertório dos erros mais frequentes, aos quais deve ser prestada a atenção devida para não fossilizarem, sendo estes, normalmente, as interferências da língua materna.

É de salientar a necessidade em dar um *feedback* imediato. Em primeiro lugar, porque a participação no concurso tinha uma data-limite e, em segundo lugar, porque, tal como afirma Cassany (2018, p. 48), o mais provável é os alunos perderem o interesse pelos textos e pela respetiva correção à medida que passa o tempo, fazendo com que esta última perca efetividade. Ao escolhermos este tipo de correção, tivemos em conta as seguintes vantagens: é mais oportuna, mais rápida e mais segura. É mais oportuna, pois as possíveis alterações podem incluir-se antes de o texto estar terminado; é mais rápida, visto se corrigir quase quando o aluno escreve; e é mais segura, porque, ao integrar um diálogo entre a professora e os alunos, é possível perceber se as sugestões e correções foram entendidas, além de nem sempre o professor entender aquilo que o aluno deseja expressar e, deste modo, os próprios alunos podem pedir esclarecimentos (Cassany, 2018, p. 48).

### *Seleção dos textos a concurso*

Na última fase, restava-nos selecionar os cinco contos finalistas, dado que as regras do concurso limitavam o número de participantes por instituição. Isto implicou que os estudantes tivessem de ler todos os contos e votar nos que considerassem ser os melhores, usando um

questionário de *Google Forms*, no qual deveriam argumentar a sua escolha, demonstrando que tinham lido os contos dos colegas. Após a primeira seleção de oito histórias por votação através do questionário, três dos oito estudantes selecionados decidiram que não queriam participar no concurso por considerarem que os textos dos colegas eram melhores do que os seus, deixando o número exato de histórias a serem apresentadas ao concurso em nome da Universidade de Salamanca.

Dos cinco textos apresentados a concurso, dois acabaram por ser premiados com uma menção honrosa, "Sopa de letras" e "Memórias de um amanhecer"[3], facto que motivou a impressão do livro digital de contos da Porto Editora e a sua distribuição a toda a turma, numa sessão de leitura em voz alta dos dois contos premiados.

### 5.2. Experiência didática 2

Esta experiência didática realizou-se na UAM, especificamente, numa turma de língua. Ao contrário da experiência descrita anteriormente, o conto foi escrito fora da sala de aula na sua totalidade e o acompanhamento foi apenas da professora devido ao fator surpresa que os alunos decidiram manter para surpreender os colegas no concurso que se realizaria também na turma. O uso das ferramentas digitais foi indispensável para o *feedback* personalizado e constante da professora para cada aluno.

#### *Planeamento*

O primeiro momento da fase do planeamento da escrita foi o mais demorado. Este consistiu, sobretudo, numa contextualização da atividade que se pretendia realizar, servindo, assim, para "ativar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

---

[3] Estes contos estão disponíveis na Publicação Digital Contos DMLP 2022 em https://www.calameo.com/read/00624903792b05673acb0?page=1

Em primeiro lugar, remetendo-se para a tradição oral africana, a professora realizou uma sessão de leitura, em voz alta, para os alunos, lendo-lhes um conto de Mia Couto, "A avó, a cidade e o semáforo". Os alunos comentaram a situação vivida no texto, imaginando-se na pele das personagens e comentaram as atitudes das personagens de diferentes gerações e meios. Esta atividade decorreu numa hora de aula e funcionou, por um lado, para os alunos se familiarizarem com o texto literário, que pode causar algum receio pela sua maior complexidade e, por outro, como uma introdução ao género literário do texto que lhes seria pedido para produzirem, apresentando-se um modelo textual do qual podiam recolher ideias.

Na segunda aula, introduziu-se o projeto do roteiro literário através do poema "Ser poeta" de Florbela Espanca em concomitância com a canção "Perdidamente" de Luís Represas. Os alunos ampliaram os conhecimentos culturais do mundo lusófono através da literatura e música portuguesas. Foi feita uma introdução muito breve pela professora à tradição literária portuguesa, os alunos completaram o poema, tendo em conta a rima e a definição de poeta da letra da canção que ouviram, refletiram sobre as características que pode ter um escritor e a poesia, e partilharam os gostos literários pessoais. A professora falou sobre a biografia da poetisa com o auxílio do mapa de Portugal, exemplificando a tarefa de exposição oral que iria pedir. Os alunos também fizeram um puzzle das regiões do mapa de Portugal, que incluía os trajes típicos e alguns monumentos, descobrindo Portugal através da sua geografia.

Portanto, os alunos alargaram os conhecimentos culturais sobre Portugal no que se refere à música, à geografia e à literatura principalmente. Esta atividade, que durou uma hora novamente, aumentou o universo literário ao introduzir outra literatura, a portuguesa, e outro género literário, o lírico, oferecendo-se uma variedade textual aos alunos que tinham analisado um conto moçambicano anteriormente.

Feita a apresentação do projeto do roteiro literário, foi entregue uma fotocópia para os alunos lerem em casa com excertos literários muito pequenos de escritores portugueses de todas as regiões portuguesas. No entanto, os alunos apenas sabiam que deviam escolher três desses excertos por ordem de preferência, sem saberem quem era o autor ou para o que seria essa seleção de excertos.

Na terceira aula, os alunos revelaram os três excertos que tinham escolhido, leram o excerto preferido em voz alta, contaram o motivo da escolha e a sua ordem de preferência numa interação de compreensão leitora e interpretação literária em que compararam escolhas e opiniões. Assim, os alunos continuaram a ampliar conhecimentos culturais do mundo lusófono através da literatura portuguesa.

Depois de ter sido atribuído um excerto diferente a cada aluno, coincidindo com as suas preferências, foram projetadas as imagens de todos os autores dos excertos e os alunos tentaram adivinhar quem seria o escritor do seu excerto. Para descobrir se tinham acertado, foi projetado o excerto literário por ordem cronológica com a imagem do escritor, a sua data de nascimento e da sua morte, e o mapa de Portugal em que se assinalava a região onde tinha nascido. À medida que se foi revelando a quem correspondia cada um dos excertos literários, foi-se atribuindo, a cada aluno, o respetivo escritor para pesquisarem em casa e fazerem uma exposição oral, na qual deveriam incluir a biografia, um pouco da obra do autor, além de informação sobre a sua terra e a sua região.

Esta atividade, em que se comentaram breves excertos literários e se deram a conhecer os seus autores, durou uma hora. Fugiu-se de uma análise literária exaustiva, mais própria de uma aula de literatura, mas submergiram-se os alunos no universo literário e no seu contexto paulatinamente, de um modo criativo para se sentirem seguros e motivados com o texto literário.

Três semanas depois, dedicaram-se mais três horas ao planeamento, ao longo da quarta e da quinta aula, em que os alunos realizaram exposições orais de 20 minutos mais tempo adicional para comentários sobre a biografia e a terra/região do escritor do seu excerto preferido. Introduziram-se escritores de todo o panorama literário português, paisagens, arquitetura e tradições das terras portuguesas, ampliando os conhecimentos culturais do mundo lusófono. Dado que José Saramago foi apresentado, os alunos tiveram um primeiro contacto com o escritor, a sua obra e a sua terra, o que iria contextualizar as seguintes atividades relacionadas com a escrita do conto, cujo tema era Saramago.

Na sexta aula, os alunos aprofundaram os conhecimentos sobre a obra literária do Nobel português, apresentado nas exposições orais. Primeiro, a professora colocou quatro títulos de romances no quadro

– *Memorial do Convento*, *Caim*, *Evangelho Segundo Jesus Cristo* e *Ensaio sobre a Cegueira* –, perguntou se sabiam de que se tratava e apenas um aluno reconheceu o nome de um romance que tinha lido. De seguida, a professora leu o início de cada um desses romances, a primeira página aproximadamente, para tentarem adivinhar a que título pertencia o excerto ouvido. Antes de pegar no romance seguinte para ler, os alunos tinham de justificar a escolha do título a que correspondia o excerto e, se necessário, a professora podia ler mais um pouco até acertarem no título da obra. A tarefa foi resolvida sem dificuldade e os alunos praticaram a compreensão leitora e comentaram os excertos ouvidos. Desenvolveu-se um diálogo promovido pela professora sobre as características e os temas da obra de Saramago, comentando-se também alguns dos seus romances. Esta atividade desenrolou-se na sua totalidade em trinta minutos aproximadamente.

Depois desta atividade, tendo os alunos mantido contacto com o texto literário, em diferentes géneros textuais (conto, poema e romance), sem sentirem que era mais difícil do que o não literário, e tendo conhecido o escritor português através da sua biografia, terra e região, bem como dos excertos da sua obra literária, finalmente, foi apresentada a proposta para participar no concurso mundial do conto e os alunos aceitaram participar. Havendo dois temas à escolha, "Os Oceanos" e o "Centenário de nascimento de José Saramago", os alunos concordaram imediatamente com a proposta da professora sobre o tema de José Saramago. Além das indicações sobre os requisitos a cumprir na redação do conto, por um lado, a professora propôs que a história que inventassem fosse um encontro com o escritor, isto é, que o próprio aluno e Saramago fossem personagens do conto e que interagissem um com o outro. Por outro lado, poderíamos fazer um concurso dentro da turma pelo que era importante que mantivessem em segredo a sua história.

Seguidamente, passámos ao segundo momento do planeamento, mais específico em relação à atividade de escrita em foco. Realizou-se uma chuva de ideias para estimular a criação textual do conto que iriam escrever autonomamente fora da aula. Obteriam *feedback* da professora através da plataforma virtual da disciplina enquanto estivessem a redigir. Nesta atividade, foram imaginadas, em conjunto, situações para se desenvolverem no conto, de modo a espoletar a criatividade dos alunos que

foram orientados na organização da escrita, ao se definirem possibilidades para personagens, que seriam, pelo menos, "eu" e Saramago, espaços e tempo da ação que iriam criar, ensaiando histórias. A proposta para participarem no concurso do conto, as instruções a seguir e a chuva de ideias decorreu em trinta minutos da aula. Os alunos não se demonstraram muito participativos nesta fase, podemos considerar que estavam mais pensativos e já bem competitivos. Estavam a ter várias ideias, mas não queriam partilhar para escreverem um conto mais original que o dos colegas. Mais tarde, a sós com a professora, partilharam as ideias que tinham tido e mostraram-se muito empolgados com as suas ideias e com muita vontade de surpreender os colegas.

A fase do planeamento foi aquela que ocupou mais tempo de todo o processo de escrita, porque, como afirmam Barbeiro e Pereira:

> dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de ativação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à organização do texto constituem aspetos fundamentais (2007, p. 20).

### *Execução*

No que se refere à fase de execução, foi dada uma semana para os alunos redigirem a primeira versão do conto para o concurso. Alguns alunos demoraram apenas dois ou três dias para executar esta tarefa e todos cumpriram o prazo de entrega, manifestando-se a sua alta motivação.

### *Remediação*

Quanto à fase de remediação, também foi bastante rápida, o texto foi revisto duas ou três vezes em doze dias. Através da platafor-

ma virtual, os alunos enviaram o conto e, nos cinco dias seguintes, a professora assinalou, em cada um dos textos, o que devia ser corrigido, deu as explicações pertinentes das questões que eram demasiado difíceis para o nível de língua dos aprendentes, corrigiu estas questões e ainda comentou possíveis melhorias.

Depois, durante uma aula de uma hora e meia num laboratório de informática, os alunos procederam à revisão do conto, perguntando todas as dúvidas que tinham à professora que, por vezes, aproveitou para dar uma explicação geral por se tratar de itens relevantes para o nível B1. Os alunos enviaram o conto novamente através da plataforma, após uma leitura atenta em casa. A professora voltou a enviar *feedback* para uma nova revisão que, desta vez, foi feita fora da sala de aula.

Os alunos tiraram as dúvidas sobre o *feedback* durante a aula seguinte e enviaram a terceira versão do conto, sobre a qual já tinham feito duas revisões. Alguns trabalhos ainda apresentavam erros, que a professora assinalou e corrigiu de modo a facilitar a última versão. Deste modo, evitou extenuar os alunos com múltiplas revisões, o que poderia significar que algum deles não terminasse a tarefa ao perder o interesse e a motivação pelo trabalho demorado e aprofundado. Ao longo desta fase, no processo de revisão de texto, os alunos mantiveram sempre em segredo aquilo que estavam a escrever, brincando e fazendo apostas sobre quem iria ganhar o concurso interno.

### *Seleção dos textos a concurso*

Três semanas depois de a professora ter pedido a redação do conto, realizou-se o concurso interno. Os contos foram disponibilizados anonimamente na plataforma virtual para todos os alunos poderem ler antes da aula. Durante a aula, os alunos votaram secretamente com um, dois e três pontos, ganhando o conto com mais pontuação. A professora só votaria em caso de empate, mas não foi necessário. De seguida, os alunos deram a sua opinião sobre quem seria o autor de cada conto e comentaram as histórias, decidindo também que contos lhes pareciam que se poderiam apresentar a concurso. Por último, os

três contos selecionados para o concurso mundial foram lidos em voz alta. Os alunos tiveram dois dias para elaborar as últimas alterações que surgiram com o *feedback* dos colegas durante a leitura realizada em aula e, nos cinco dias seguintes, a professora enviou toda a documentação.

## 6. Conclusões

Os dois exemplos apresentados sobre a participação no concurso mundial do conto integraram a escrita em língua portuguesa num projeto autêntico e socialmente relevante. Os alunos interessaram-se, de um modo especial, pelos conteúdos literários e culturais das disciplinas, lendo mais e procurando outras vias para se informarem além das propostas nas aulas.

A leitura de modelos literários foi, claramente, uma fonte de inspiração e um recurso permanente ao longo do processo de escrita, durante o qual as diferentes atividades propostas deram, aos alunos, a ocasião de ganhar autonomia progressivamente na produção de textos. Além disso, ofereceram a possibilidade de compreenderem, cada vez mais e melhor, o potencial da escrita, tanto em língua estrangeira, como em língua materna, para expressar sentimentos, ideias e opiniões, documentar experiências e projetos pessoais.

O envolvimento nas diferentes fases do processo de escrita, o *feedback* dado pelas professoras e as reflexões metalinguísticas conduziram os alunos a aperceber-se de que os textos, deles e dos outros, não são apenas "o resultado de um rasgo espontâneo, de inspiração" (Pereira & Cardoso, 2013, p. 17), são antes o fruto de um trabalho contínuo de reescrita e reformulação que requer muito empenho.

Destacamos a importância do planeamento neste processo que fornece os ingredientes necessários para desencadear a redação, evitando o bloqueio, a desmotivação ou uma produção pobre. No que se refere à execução e remediação, devido ao facto de estas serem fases em que surge o aparecimento da dúvida e do erro, o *feedback*, além de ser constante e diligente, deve permitir e alimentar a reflexão dos alunos sobre aquilo que escreveram e como escreveram para conduzir à aprendizagem.

Relativamente à literatura, foi possível testar a sua compreensão através de diversas formas, comentários e opiniões após a leitura ou audição, a sua integração no próprio conto nos momentos de redação e revisão, entre outros. Os alunos adquiriram uma melhor competência linguística, literária e cultural.

Em suma, apesar de haver contextos de aprendizagem diferentes, com objetivos mais literários ou mais linguísticos e com públicos de perfis díspares, o texto literário pode ser utilizado em diferentes contextos, adequando-se a sua abordagem de diversas perspetivas, visto enriquecer o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, também é possível trabalhar a escrita de um conto dentro e fora da sala de aula. Não obstante, é necessário encarar a escrita como um processo constituído por várias fases em que o aluno deve ser sempre orientado e acompanhado. Assim, não perde a motivação que produz uma aprendizagem consistente e sólida que provoca sempre um alto grau de satisfação.

## Referências bibliográficas


Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da Escrita: a dimensão textual.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.

Barrocas, F. (2001). O texto literário na aula de português língua estrangeira – da estranheza do deslumbramento. *Revista Aprender nº 25*, (pp. 18-21). http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/28/29

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Ediciones Paidós.

Cassany, D (2018). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arcos Libros.

Coimbra de Matos, A.C. (2023). Prácticas didácticas en PLE para la escritura de un poema. In E. Castro Léon (Coord.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales*, Col. Conocimiento Contemporáneo (pp. 650-665). Dykinson. https://urlc.net/PJQs

Conselho da Europa/GAERI (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação) (2001). *Quadro europeu comum*

*de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas

Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-32). UA Editora.

Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. In A. Coutinho & N. Jorge (Coords.), *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 06-09). NOVA FCSH-CLUNL. https://urlc.net/PJQB

Durán, J. M. (2006). *El uso de la poesía en el aula de ELE.* In P. Benítez Pérez (Coord.), *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 241-246). Instituto Cervantes. https://urlc.net/NjPC

Galés, N. L. (2019). Enseñar la comprensión lectora. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar Hoy una Lengua Extranjera* (pp. 294-369). Ediciones Octaedro.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Atividades para o ensino da língua: Produção escrita. ProTextos. Cadernos PNEP 3*. UA Editora. https://ria.ua.pt/handle/10773/12713

# 9. PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ENSINAR A ESCREVER

**Ana Maria de Mattos Guimarães**[1]

**Anderson Carnin**[2]

## Considerações Iniciais

Este texto foi produzido em homenagem à grande amiga e colega Luísa Álvares Pereira, que, como nós, sempre esteve preocupada com ensino de língua portuguesa e com a formação de docentes para esta área, com particular acento em questões ligadas à aquisição, ao desenvolvimento e/ou ao ensino e à aprendizagem da língua escrita. Nosso relacionamento acadêmico começou em 2004, quando, lado a lado, em uma sessão de comunicações em *Encontro Internacional de Educação*, junto à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo (Rio Grande do Sul/ Brasil), descobrimos que fazíamos uso da mesma base teórica e compartilhávamos as mesmas preocupações com o ensino da escrita. Na sequência, um cafezinho durante o intervalo do evento

[1] anamguima2012@gmail.com; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

[2] anderson.carnin@gmail.com; Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

nos mostrou que tínhamos muito mais pontos em comum, na vida e na academia.

Dessa interlocução iniciada assim, ao sabor dos encontros acadêmicos que se tornam também vínculos pessoais significativos, é que se desdobrou uma trajetória de amizade pessoal e partilha acadêmica que dura mais de vinte anos. Nesse decurso de tempo, em 2013, Anderson Carnin, coautor deste capítulo, então doutorando em Linguística Aplicada sob orientação da primeira autora, realizou estágio de doutorado-sanduíche, com apoio de bolsa Capes, junto ao *Grupo ProTextos*, na Universidade de Aveiro (Portugal). Esse foi um marco importante para o estreitamento de vínculos acadêmicos de colaboração científica entre nós três. Um signo que gostaríamos de destacar em relação a essa colaboração foi a participação de Luísa em um projeto de pesquisa[3] financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Brasil, em que buscávamos contribuir para melhor compreensão, a partir da análise linguageira da formação de uma comunidade de desenvolvimento profissional, dos modos de apropriação por si e para si, por parte do professor em formação continuada, de conceitos reguladores presentes na *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), os quais prescrevem seu trabalho de ensino. A experiência portuguesa de Luísa e seu grupo, junto ao projeto "Línguas e Educação: construir e partilhar a formação" (Andrade & Pinho, 2010; Pereira & Cardoso, 2010) mostrava-se como um importante vértice para articular as ações brasileiras que desenvolvemos nesse projeto com as ações portuguesas, já em fase de divulgação dos resultados de pesquisa finalizada.

Nesse entrecruzar de vivências acadêmicas, discutimos inúmeras vezes as perspectivas teóricas e metodológicas para ensinar a escrever. Nosso ponto de partida sempre foi a concepção de linguagem subjacente ao ensinar a produzir textos em contextos escolares**:** uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução, que é modificada constantemente pelo sujeito a partir dos polos da subjetividade e da alteridade.

---

[3] Referimo-nos ao projeto "Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas", aprovado em Edital Universal do CNPq em 2015, no qual Luísa foi colaboradora entre os anos de 2016-2020.

Desenvolver a linguagem (no seu sentido mais amplo, de que todo processo de comunicação do mundo moderno é organizado por uma ou mais formas de uso da linguagem, inclusive a não verbal) e, especificamente, a leitura e a escrita, torna-se tarefa a ser compartilhada por todas as áreas da escola desde o Ensino Fundamental[4] e condição para qualificação do comportamento de saída do aluno concluinte do Ensino Médio[5], além de compromisso desafiador de toda instituição que se proponha à formação integral de seus educandos. O primeiro movimento para levar aos quadros e sistemas de ensino essa perspetiva passou pela (re)construção de um desenho teórico-metodológico que assumisse que é preciso ensinar e aprender a partir de textos como práticas sociais autênticas, como unidade essencial da comunicação humana. Geraldi (1984) sistematizou essa ideia para a escola brasileira, ainda no final da década de 1970, época em que começou a nascer uma preocupação com novas ideias para o ensino de língua portuguesa, até então baseado em um "ensino tradicional", excessivamente voltado para práticas de reprodução de conhecimentos gramaticais muitas vezes distantes ou alheios das necessidades e potencialidades linguísticas e sociais da parcela da população que frequentava a escola pública em franca expansão. O momento sociopolítico do Brasil daquela época, que vivia o processo de redemocratização após longo período de Ditadura Militar, levou um grupo de linguistas, a maior parte deles docentes ou pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, a propor mudança nos paradigmas do ensino de português em contextos escolares até então vigentes. A proposta defendida por Geraldi (1984) e colegas, exposta inicialmente no livro "O texto em sala de aula", é parte significativa desse movimento. E, a nosso ver, continua absolutamente atual a afirmação do autor de que "para mantermos uma coerência entre uma conceção de linguagem como interação e uma conceção de educação, esta nos conduz a uma *mudança de atitude* – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar *interlocutores* para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc." (Geraldi, 1984, p. 122, grifos no original).

---

[4] Equivalente ao Ensino Básico em Portugal.

[5] Equivalente ao Ensino Secundário em Portugal.

Na continuidade e no aprofundamento dessa perspetiva de trabalho com a linguagem na escola, a proposta teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008) nos pareceu ser um quadro de referência importante e academicamente robusto para delinearmos formas de agir consistentes com uma conceção de ensino e de sujeito que colocassem no centro a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Ao assumir uma conceção de linguagem como interação, como prática social, postulando que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, as quais se concretizam discursivamente dentro de um determinado gênero, Bronckart (1999) e demais colegas afiliados ao movimento do Interacionismo Sociodiscursivo colocavam em cena uma dimensão do trabalho com a linguagem na escola que nos parecia especialmente produtiva, sobretudo pela dimensão didática do trabalho com gêneros de texto que exploravam de modo bastante sistemático.

Cumpre reiterar que a noção de gênero de texto é eixo central da proposta para o ensino da escrita advinda da Escola de Genebra, denominada de "sequência didática" (Schneuwly & Dolz, 2004), a qual tomaremos como ponto de partida para discutir perspetivas teóricas e metodológicas para o ensino da escrita de que nos ocuparemos neste capítulo. Para tanto, articularemos essa noção e seus desdobramentos em propostas didáticas situadas tanto no âmbito do trabalho de pesquisa e de formação do grupo ProTextos, liderado por muitos anos por Luísa, quanto no grupo LID (Linguagem, Interação, Desenvolvimento), por nós liderado entre os anos de 2003-2023. Antes, no entanto, nos parece essencial que seja retomada a discussão sobre a noção de gênero de texto como fio condutor para o ensino da escrita, o que fazemos na seção a seguir.

## Gênero de texto como fio condutor para o ensino da escrita

A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008, entre outros) concebe a linguagem como uma

prática social, na qual as ações humanas se organizam em redes de atividades realizadas em contextos interativos variados. Essas atividades se manifestam por meio de ações de linguagem, que ganham forma discursiva a partir de um gênero de texto específico. Nesse sentido, antes de mais nada, cumpre retomar a própria noção de gênero que é concebida no interior desse quadro teórico-metodológico. O ponto de partida para a discussão sobre isso é estabelecido por Bakhtin (1979, p. 279), quando postula que:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Bronckart (1999) recoloca a questão do conceito de *gênero do discurso* formulada por Bakhtin (1979), empregando o rótulo de *gêneros de texto*, perseguindo a ideia de que os gêneros podem ser facilmente reconhecidos nas práticas sociais de linguagem, as quais se materializam em textos diversos. Segundo o autor:

> Chamamos de texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso (Bronckart, 1999, p. 75).

A relação dessa noção com a escola, mais especificamente, com o ensino de francês no contexto da Suíça francófona, é reafirmada em artigo de Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), quando consideram que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam

nas atividades dos aprendizes". Essa releitura do conceito de gênero, sistematizada, sob o ponto de vista da realidade escolar, enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Os autores desenvolvem a hipótese de que "quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas" (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 15). Ainda nesse texto, os autores definem sequência didática, doravante SD, como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 82).

A base para a organização de uma SD está em um modelo didático de gênero, que definirá os princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), os mecanismos enunciativos que se põem em ação e as formulações linguísticas, ou seja, os mecanismos de textualização que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Três são os aspetos a serem considerados nesta elaboração: os conhecimentos existentes sobre gêneros de texto (teoricamente variados e heterogêneos); as capacidades observadas dos aprendizes e os objetivos de ensino. Finalizado o modelo didático (que é sempre provisório e catalisador de uma série de saberes continuamente em reconstrução), terá contorno mais específico, então, o saber a ser ensinado. O modelo didático de um gênero assenta-se, pois, sobre um tripé formado por: (*i*) conhecimentos de referência; (*ii*) objetivos de ensino; (*iii*) capacidades observadas dos aprendizes. Não se trata de um modelo fixo ou exemplar, que engesse ou enrijeça o espaço criativo da linguagem em uso, mas de um instrumento de apoio à didatização de gêneros para fins escolares, o qual serve tanto para a delimitação do que é ensinável em uma determinada etapa da escolarização quanto para a definição de parâmetros de avaliação centrados nas características distintivas de um determinado gênero.

Após a modelização didática é que é elaborada a SD referente às diferentes atividades previstas para realização em sala de aula. O trabalho com SD (Dolz, Noverraz & Schnewly, 2004, p. 95-128)

deve partir de uma produção inicial, em que os alunos elaboram um primeiro texto do gênero a ser trabalhado, de forma a revelar as representações que têm dessa atividade de linguagem. Essa produção é realizada após discussão de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, posto como um problema de comunicação a ser resolvido, seguida de uma apresentação dos possíveis conteúdos desse gênero.

A produção inicial dos alunos é elemento central para a elaboração de diversos módulos de ensino, que devem se orientar para a resolução de problemas de ordem linguística, textual e genérica que se fizeram notar na primeira produção dos discentes, especialmente em termos de distanciamento ou inadequação em relação ao que é esperado (e delimitado pelo modelo didático de gênero) em um texto inscrito no gênero em questão, de forma a oferecer aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero de texto trabalhado na SD. A sequência será finalizada por uma produção final, que dá ao aluno a oportunidade de mobilizar as noções e instrumentos explorados durante os módulos em uma nova produção de texto pertencente ao gênero trabalhado na SD e permite ao professor uma avaliação do processo de aprendizagem como um todo, e não apenas do produto final da produção textual. Essa avaliação pode ser feita a partir da proposta de Bronckart (1999) para análise de textos como atividades de linguagem, priorizando-se os aspetos da textualidade e da genericidade mais enfocados durante a SD.

Para Bronckart (1999), um texto é organizado de acordo com uma arquitetura interna, que pode ser vista como um "folhado textual", que se organiza em três camadas superpostas, mas interativas e potencialmente imbricadas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira camada trata do plano geral do texto, na qual se verificam os tipos de discurso e suas articulações, a organização do conteúdo temático, através da qual, pode-se caracterizar o gênero de texto ao qual pertence a produção textual. A segunda camada verifica a progressão do conteúdo temático, apontando as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, a última camada contribui para a

coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações do conteúdo temático.

Essa perspetiva de trabalho com SD sustentou pesquisa por nós desenvolvida ao longo de três anos em escola pública do Sul do Brasil (Guimarães, 2006), no contexto do ensino de português como língua materna.[6] Tal pesquisa comprovou, em contexto brasileiro, a premissa de Schneuwly (2004) de que se aprende a escrever a partir da apropriação dos instrumentos que organizam a escrita e as práticas sociais que a engendram. Reiterou, também, que essa apropriação dos instrumentos, no sentido vygotskiano do termo, permite transformar a relação do indivíduo com o próprio processo psíquico envolvido na produção de linguagem em sua dimensão textual.

Depois de três anos acompanhando o trabalho com SD em sala de aula (explorando gêneros diversos) com os alunos da Educação Básica pública brasileira, nossas análises revelaram algumas questões significativas para que refletíssemos sobre os impactos, possibilidades e limitações desse dispositivo didático em cenário nacional. Por um lado, todas as narrativas orais produzidas pelos estudantes mostraram-se disjuntas e autônomas em relação à situação de produção, organizando-se centralmente por meio do tipo de discurso narração (Bronckart, 1999), o que se configurou, do ponto de vista linguístico, um avanço no repertório sociolinguageiro dos aprendizes que não dominavam essa forma de configuração discursiva. Por outro, a avaliação dos alunos sobre as experiências com "oficinas de escrever", como eles mesmos nomeavam o trabalho realizado em sala de aula com SD, foram muito interessantes, a começar pelo adjetivo usado por todos eles para expressar essa avaliação: *legal*. Os motivos variam: "Porque antes eu não conseguia muito pensar assim pra fazer as histórias. Agora eu (es)tou pensando melhor. Eu invento umas histórias melhores." (Menina B., 11 anos, 5.º ano do Ensino Fundamental); ou em "Agora eu (es)tou escrevendo melhor. Antes eu tinha, eu queria terminar tudo bem rápido, sabe? Daí fazia bem ligeiro. Agora eu tenho mais calma de escrever. Eu não escrevo tão rápido" (Menina G., 10

---

[6] A pesquisa intitulada "Desenvolvimento de narrativas e construção social da escrita" teve apoio da FAPERGS (Fundação de Pesquisa do Rio Grande do Sul) para sua realização.

anos, 5 º ano do Ensino Fundamental), que, assim como os demais colegas entrevistados, referem o crescimento experimentado ao final do trabalho com SD em aulas de língua portuguesa.

Os resultados da análise das produções dos alunos, ao longo do acompanhamento do 3º até o 5 º ano do Ensino Fundamental, após a aplicação das SD com os gêneros conto de fadas, peça de teatro infantil e narrativa de detetive, revelaram transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos dos alunos analisados evidenciaram que as dificuldades relativas à organização de sequências narrativas foram praticamente sanadas e que o domínio do conteúdo temático próprio aos gêneros trabalhados nas SD foi atingido. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma sequência narrativa, acrescentando, por exemplo, o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas, e encadeando as ações das personagens na progressão da solução dos enigmas, no caso do gênero narrativa de detetive.

Por outro lado, mostrou-se especialmente relevante considerar que, na elaboração de SD para o ensino da escrita, o papel do professor é fundamental. Essa foi justamente a maior dificuldade encontrada na experiência de pesquisa que vivenciamos. Os resultados animaram os três docentes que participaram dessa caminhada conosco, mas não garantiram sua adesão como proponentes de novas SD. Encontra-se, nessa questão, o obstáculo mais sério à didatização do gênero, tal como vista pelo Interacionismo Sociodiscursivo, e ao ensino da escrita na escola por meio da proposta de trabalho com SD. Há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, mas que pode permanecer distante do professor brasileiro atuante na Educação Básica, se ele não tiver apoio específico com esse fim. Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para o que os professores dizem ser trabalhar com gênero (Guimarães, 2005), pois deve estar presente a diferença entre trabalho sobre um gênero, enquanto unidade comunicativa adaptada a uma dada situação, e trabalho sobre as *sequências textuais* (os *tipos textuais* como costumam chamar os docentes brasileiros que participaram de nossa pesquisa) que estão presentes na configuração textual de um determinado gênero de texto. No contexto brasileiro, há

pelo menos 25 anos, esse continua sendo um desafio para o trabalho com a escrita em sala de aula, especialmente na dimensão textual (Barbeiro & Pereira, 2007). É com base nesse desafio que passamos, nos últimos anos e projetos, a investir também na formação de professores para o ensino da escrita (e da leitura, certamente), como mais adiante elucidaremos. Antes, vamos retomar mais algumas bases conceituais para o trabalho com gêneros de texto na escola, enfatizando o papel do professor no ensino da escrita que defendemos.

## Do trabalho com gêneros de texto no ensino da escrita e sua exploração em contextos escolares: o papel do professor

A prática de ensino da escrita, ao longo das últimas décadas, tem se consolidado como um campo de estudo complexo e multifacetado, que busca integrar aspectos sociais, culturais, linguísticos, discursivos e subjetivos/identitários. O trabalho de Luísa e seu grupo certamente se destaca nesse cenário, pois oferece contribuições significativas para a didática da escrita, sem descuidar de rigoroso trabalho na formação docente para o ensinar a escrever. O projeto que tem o mesmo nome de seu grupo ("ProTextos – Ensino da Produção de Textos na Educação Básica"), desenvolvido entre os anos de 2010-2012, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT, cujos resultados parciais são relatados em Pereira & Cardoso (2013), será tomado como ponto de partida para a aproximação que faremos com nossa própria experiência e resultados de pesquisa no âmbito dos trabalhos do Grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), por nós coordenado entre os anos de 2003-2023[7]. O eixo articulador dessa aproximação serão os dispositivos didáticos produzidos no interior de cada grupo, a saber, as "sequências de ensino" (Pereira

[7] Referimo-nos neste capítulo especialmente ao projeto coletivo desenvolvido pelo grupo denominado "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental", financiado pela Capes, por meio do Programa Observatório da Educação, coordenado pela primeira autora deste capítulo entre os anos de 2010 a 2014.

& Cardoso, 2013; Pereira; Cardoso & Graça, 2013) e os "projetos didáticos de gênero" (Guimarães & Kersch, 2012; 2014).

Um primeiro ponto comum entre ambos os dispositivos didáticos que gostaríamos de reiterar é a partilha do referencial teórico advindo do quadro interacionista sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008; Schneuwly & Dolz, 2004) mencionado na seção anterior. Mas, para além dele, como ambos os grupos lida(ra)m com a complexidade da escrita, seu ensino e a formação docente para este fim, não é possível tratar de tal complexidade sem recorrer a outros referenciais ou modos de trabalho, especialmente quando se consideram as demandas locais de adoção e adaptação de dispositivos de ensino orientados pelas necessidades dos aprendizes e pelas orientações curriculares de cada país. É, pois, a partir dessa premissa e da experiência empírica e socialmente contextualizada de cada grupo que se fez significar as formas de adaptação do modelo das sequências didáticas para o trabalho escolar de ensinar a escrever, quer seja em Portugal, quer seja no Brasil, pelos grupos ProTextos e LID.

Se compreendermos que a escrita é muito mais do que uma habilidade técnica, pois se trata de uma prática social que envolve a construção da identidade do aluno como "sujeito escritor" (Pereira, 2014), para que os estudantes desenvolvam um relacionamento significativo com a escrita, é essencial que sejam convidados a refletir sobre sua experiência como produtores de textos escritos. Essa perspetiva, que nos parece central para o trabalho do grupo ProTextos, enfatiza a dimensão da subjetividade do produtor de textos, valorizando a bagagem linguística e cultural dos alunos ao mesmo tempo em que lhes oferece acesso à norma padrão e a outras formas de textualização que configuram gêneros específicos.

Novamente, é a centralidade dos gêneros de texto como organizadores do ensino da escrita que permite encontrar formas de equilibrar o ensino da escrita em sua dimensão textual às práticas de letramento (Kleiman, 2007; Street, 2014). Os gêneros não apenas conectam a linguagem à vida social, mas também oferecem aos alunos quadros de referência para compreender e produzir textos na escola de modo mais significativo, pois permitem que se insira as tarefas de escrita no quadro mais amplo de situações comunicativas autênticas – ou, ao menos, mais

próximas da forma como são realizadas fora da escola. É, em alguma medida, uma forma de considerar que a escrita enquanto objeto de ensino é uma atividade complexa, aprendida a partir "de um processo de construção em diversas situações complexas de comunicação" (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 18). Nesse sentido, a aprendizagem da escrita é processual e contínua, devendo ser explorada progressivamente em todos os níveis de escolaridade. Essa exploração progressiva deve, também, levar em consideração o papel do professor como par mais experiente nas aprendizagens relativas à produção de textos e que, por isso, é capaz de assistir de modo intencional e com viés mediador as aprendizagens de escrita discentes. É necessário, portanto, didatizar o ato complexo de escrever, recorrendo sistematicamente a um trabalho de facilitação processual (Pereira, 2001), por meio do desenvolvimento de atividades que propiciem ao aluno monitorar a sua produção escrita e, consequentemente, a sua aprendizagem.

Pereira (2001) defende que as aulas de escrita devem ser espaços de trabalho em que os alunos devam transpor obstáculos e o professor assumir o papel de organizador e regulador das atividades. Assim, para didatizar a escrita devemos recorrer

> por um lado, sistematicamente, a exercícios de "facilitação processual" e, por outro, a modos colaborativos, de tal maneira que a cada aluno seja possível, nomeadamente através da exposição ao (seu) próprio processo genético da escrita e pela socialização dos escritos, ir atribuindo sentido e pertinência às tarefas que executa. (Pereira, 2001, p. 39).

Quanto ao planejamento de tarefas de escrita, essas devem visar "a interlocuções efetivas e que vinculem o trabalho sobre a forma dos textos a seus propósitos sociointeracionais, procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos" (Simões *et al*, 2012, p. 50). Além disso, devemos superar a ideia de que para solicitar a produção de um texto basta sugerir um tema específico e destinar um período em aula para a produção escrita em torno desse tema. Segundo as autoras, essa atitude não colabora para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos, pois não considera o processo e as operações necessárias para a produção textual escrita, tampouco desenvolve

a ideia de que o aluno é um interlocutor/sujeito que se engaja em situações de comunicação que façam sentido para sua experiência como usuário da linguagem em práticas sociais autênticas.

Em síntese, é salutar, para que as aulas de produção textual escrita na escola sejam cada vez mais bem-sucedidas e contribuam para a formação de sujeitos que escrevem de modo mais autônomo e autoral, dentro de fora da escola, que os professores de Língua Portuguesa, ao planejar atividades de escrita, considerem que escrever um texto é um processo complexo que envolve inúmeras operações, e não apenas as características mais superficiais de adequação temática, de textualização ou ainda de ortografia, sintaxe, convenções da escrita ou mera adequação à norma culta. É preciso, como já antecipado por Geraldi (1984), que o aluno tenha razões para dizer o que tem a dizer e possa fazer uso informado das melhores ferramentas e recursos disponíveis para tal ação. E, não menos importante, que como professores de língua portuguesa, contribuamos sistemática e significativamente para isso.

## Do trabalho com gêneros de texto no ensino da escrita: as experiências do Grupo ProTextos e do Grupo LID em diálogo

Embora pudéssemos encaminhar a discussão que vimos desenvolvendo sobre perspetivas teóricas e metodológicas para ensinar a escrever de distintas formas, optamos por, neste texto, centrar a exposição que faremos sobre esse tema por meio do recurso à síntese dos dispositivos didáticos que o Grupo ProTextos e o Grupo LID desenvolveram para auxiliar professores de língua portuguesa a desenvolverem projetos de ensino centrados na escrita em sua dimensão textual. Para tanto, num primeiro momento, retomaremos algumas das caraterísticas centrais do dispositivo "sequência de ensino" e, posteriormente, do dispositivo "projeto didático de gênero". A intenção não é comparar ou estabelecer juízos de valor sobre um ou outro dispositivo. Pelo contrário: queremos evidenciar as mais valias que ambas as propostas parecem aportar ao campo do ensino de língua

portuguesa, mais especificamente, da produção de textos escritos em contextos escolares, e o(s) modo(s) como isso se articula à formação de professores, eixo que parece ser partilhado entre os dois grupos de pesquisa e que foram, ao longo dos últimos anos, ponto de partida para o diálogo acadêmico e para o debate científico.

A "sequência de ensino" – SE – (Pereira & Cardoso, 2013; Pereira; Cardoso & Graça, 2013) pode ser compreendida como um dispositivo didático para o ensino da escrita concebido a partir de uma sólida fundamentação teórica e metodológica que articula os princípios epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo ao ensino da escrita por gêneros de texto. Esse dispositivo privilegia a compreensão da escrita como uma prática social e discursivo-textual, ancorado na ideia de que a produção textual não é apenas a materialização de um ato cognitivo, mas uma atividade que mobiliza aspetos sociais, processuais e pessoais do sujeito que escreve. Nesse sentido, a sequência de ensino objetiva proporcionar aos estudantes experiências significativas e orientadas no desenvolvimento de sua competência escritural.

Uma das principais características da SE reside na sua estruturação sistemática e progressiva. Esse dispositivo é planejado como um conjunto articulado de atividades que giram em torno de um gênero de texto específico. A organização segue etapas bem definidas, começando por uma fase de pré-intervenção, na qual se realiza um diagnóstico inicial das dificuldades dos alunos e uma análise detalhada de textos mentores. Esses textos são selecionados para exemplificar as características do gênero a ser trabalhado, funcionando como um guia para o planejamento pedagógico do professor (Pereira; Cardoso & Graça, 2013). A partir desse diagnóstico, é possível planejar intervenções didáticas específicas, focando em aspectos identificados como desafiadores para os alunos. Por fim, o processo culmina com uma avaliação detalhada, que compara as produções textuais iniciais e finais, possibilitando tanto aos alunos quanto aos professores reconhecerem os avanços obtidos (Pereira; Cardoso & Graça, 2013).

Outro ponto central desse dispositivo é sua flexibilidade e personalização, permitindo adaptações às necessidades específicas de cada contexto educacional. A SE combina atividades estruturadas, como

análise textual e reescritas, com práticas que incentivam uma relação mais pessoal e criativa com a escrita. Essa combinação visa não apenas à melhoria de dimensões linguísticas da produção textual (ou a *função epistêmica* da escrita), mas também a qualificação da relação do estudante com a atividade escritural, promovendo o fortalecimento da(s) identidade(s) do sujeito que escreve (ou *função identitária* da escrita) e sua necessária vinculação ao processo de aprendizagem (Pereira; Cardoso & Graça, 2013). Assim, além de contribuir para o desenvolvimento das operações da produção textual, o dispositivo estimula o engajamento e a autonomia dos alunos, além de reforçar sua visão de si mesmo com sujeito produtor de textos escritos.

A SE também se destaca por seu caráter potencialmente investigativo e formativo, atuando simultaneamente como um recurso didático e como instrumento de pesquisa e de formação docente. Professores que lançam mão desse dispositivo didático são estimulados a compreender os parâmetros específicos dos gêneros de texto que abordarem em suas sequências de ensino, a diagnosticar dificuldades dos alunos e a construir instrumentos de avaliação coerentes com os gêneros ensinados. Essa abordagem procura assegurar maior adequação na definição do que deve ser ensinado em cada ciclo escolar para qualificar o ensino e a aprendizagem da escrita e fortalece a articulação entre as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem discente (Pereira; Cardoso & Graça, 2013).

Por fim, vale ressaltar que esse dispositivo propõe um modelo de ensino que articula as dimensões processuais, pessoais e sociais da escrita, atendendo às demandas de um trabalho sistemático e reflexivo em torno desse objeto de conhecimento. Com base em suas etapas, a sequência de ensino indica um caminho qualificado e consistente para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas e mais sintonizadas com as demandas dos aprendizes, enquanto os alunos, por sua vez, avançam na complexa tarefa de aprender a produzir textos escritos (Pereira & Cardoso, 2013; Pereira; Cardoso & Graça, 2013).

Já o dispositivo nomeado de "projeto didático de gênero" – PDG – (Guimarães & Kersch, 2012; 2014) se configura como uma proposta pedagógica fundamentada na articulação entre a aborda-

gem didática dos gêneros de texto advinda do quadro interacionista sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008; Dolz & Schneuwly, 2004) e os estudos de letramento – nomeadamente, por meio dos projetos de letramento (Kleiman, 2000; Tinoco, 2008). Baseando-se na configuração da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a proposta de trabalho do dispositivo PDG procura integrar práticas de leitura, de análise linguística[8] e de produção textual a partir de contextos sociais relevantes para os alunos e o desenvolvimento de sua escolarização. Assim, busca-se não apenas ensinar o funcionamento de gêneros de texto específicos do contexto escolar, mas também conectar as práticas de linguagem que são trabalhadas em sala de aula às realidades socioculturais em que os estudantes estão inseridos – ou podem vir a se inserir –, promovendo uma aprendizagem potencialmente mais significativa para alunos e professores (Guimarães & Carnin, 2021; Carnin & Guimarães; 2024).

Em linhas gerais, podemos dizer que o dispositivo PDG é uma proposta metodológica de didatização de gêneros que tem como especificidade o fato de ser um projeto de ensino que pode ir além do trabalho com *um* gênero, que articula tanto a perspetiva de trabalho das sequências didáticas advindas do quadro interacionista sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008; Schneuwly & Dolz, 2004) quanto a perspetiva dos projetos de letramento (Kleiman, 2001; Tinoco, 2008) oriunda do próprio campo de estudos do letramentos de base sociocultural e socioantropológica (Street, 2014). Nesse sentido, um dos diferenciais do PDG é o trabalho com leitura lado a lado com o trabalho de produção textual. Além disso, trata-se de um projeto de ensino que procura articular uma sequência de atividades que potencialmente se realizarão dentro e fora da escola,

---

[8] O conceito de prática de análise linguística por nós assumido se relaciona com a proposta de Geraldi (1984), para quem, a partir de uma concepção de linguagem como interação, deve-se articular o trabalho sistemático com o conhecimento sobre a língua (em seus níveis *epi* e *meta*linguísticos) com a própria produção linguística do aprendiz. Assim, o trabalho escolar com dimensão linguística da produção escrita foca na análise de elementos da língua (como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica etc.), da textualidade (coesão, coerência, entre outros) e da discursividade (contexto de produção/recepção, relações de poder, intenções do enunciador, efeitos de sentido etc.) ligados à construção de sentidos conforme os propósitos do texto produzido pelo aluno.

de forma a aproximar o(s) gênero(s) explorados(s) no PDG a uma prática social que possa ir além da mera reprodução de padrões textuais em contexto escolar (ou letramentos escolares dissociados dos letramentos não escolares ou sociais, em sentido mais amplo), sem, obviamente, descuidar do trabalho em torno do desenvolvimento sistemático das capacidades de linguagem dos aprendizes (Schneuwly & Dolz, 2004).

Na gênese desse conceito está a ambição de poder contribuir para a ampliação da participação social dos estudantes (e professores), de suas formas de ser, estar e agir no mundo de maneira crítica, diversificada, criativa e socialmente engajada, auxiliando na (re) construção de sentidos para as práticas escolares e para o papel de cada aprendiz/usuário da língua no mundo, considerando, especificamente o contexto sócio-histórico de cada grupo escolar para o qual um projeto didático de gênero pode ser construído.

Destacamos que a elaboração e o desenvolvimento de um PDG em contexto escolar só encontram sentido se articulados a um processo formativo contínuo e cooperativo (Carnin & Guimarães, 2015, Guimarães & Carnin, 2020a), que engloba tanto a perspetiva dos professores[9] quanto a dos alunos. A natureza formativa e cooperativa dessa proposta de trabalho didático e de formação docente procura ressignificar o papel do professor, que se torna um sujeito ativo e protagonista na construção de sua formação e de seus projetos de ensino, sendo autor de seus materiais didáticos. Por meio da cooperação e da interação com os pares junto à formação continuada e com os alunos

---

[9] Vale ressaltar que a própria conceptualização do trabalho com PDG teve sua emergência a partir do questionamento de uma docente da rede pública de ensino que participava da pesquisa que desenvolvemos entre 2010-2014 a proposições para o ensino de língua portuguesa que explorávamos na época. Em um dos encontros da "comunidade de indagação" (Guimarães & Kersch, 2012) que sustentava a face extensionista do projeto de pesquisa mencionado, a referida professora, ao nos ouvir falar sobre o trabalho com gêneros de texto e sequências didáticas, nos moldes propostos pela Escola de Genebra, disse-nos que já havia experimentado esse trabalho em sua escola e não tinha obtido bons resultados. Na busca por compreender o problema relatado pela docente e visando a construir conjuntamente respostas alternativas para ele, é que emergiu, em coconstrução coletiva no seio dessa comunidade, a proposta dos projetos didáticos de gênero. Para mais detalhes sobre isso, consultar Guimarães & Kersch (2012; 2014).

em sala de aula, os docentes fazem frente aos desafios de seus contextos de trabalho e desenvolvem propostas de ensino fundamentadas para lidar com as complexidades do ensino da escrita (e de outras práticas de linguagem, como a leitura, a oralidade e a análise linguística).

No quadro 1, a seguir, apresentamos uma síntese de nossa leitura acerca dos dispositivos didáticos propostos pelos grupos ProTextos e LID, com vistas a colocar em evidência as suas perspetivas teóricas e metodológicas para o ensino da escrita.

Quadro 1. síntese dos dispositivos didáticos SE e PDG

| **Dimensão Analítica Considerada** | **Sequência de Ensino – SE** (Pereira & Cardoso, 2013; Pereira; Cardoso & Graça, 2013) | **Projeto Didático de Gênero – PDG** (Guimarães & Kersch, 2012; 2014) | **Aspetos Comuns dos Dispositivos Didáticos** |
|---|---|---|---|
| **Bases teóricas principais** | Fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos estudos de gêneros de texto de Schneuwly e Dolz (2004), além de referências complementares sobre o ensino da escrita em perspetiva textual. | Fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos estudos de gêneros de texto de Schneuwly e Dolz (2004), além da perspetiva dos estudos de letramento de base sociocultural e socioantropológica. | Enfoque nos gêneros de texto como práticas sociais e discursivas ancoradas em contextos socioculturais específicos. |
| **Conceção de escrita** | Prática social e discursivo-textual, (enfatizando funções epistêmicas e identitárias da escrita). | Prática social e discursivo-textual (com foco na escrita como prática social que medeia a participação em práticas diversas de letramento). | Prática social e situada, que demanda apropriação de gêneros de texto diversos e está ligada a contextos autênticos de uso da escrita na vida social. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Objetivo central** | Desenvolver a competência escrita por meio de atividades sistemáticas focadas em um gênero de texto específico. | Promover o domínio de um ou mais gênero(s) de texto e sua utilização em práticas sociais relevantes para os alunos, articulando leitura, escrita e análise linguística. | Desenvolvimento da competência escrita e mobilização de gêneros em contextos significativos de uso da linguagem e, por conseguinte, de aprendizagem. |
| **Etapas metodológicas** | Etapas sequenciais: diagnóstico inicial, análise de textos mentores, intervenção didática e avaliação final. | Fases de construção colaborativa: identificação da prática social de referência, definição do(s) gênero(s) estruturantes do projeto, modelização didática do gênero estruturante do projeto, planejamento de oficinas ou módulos, aplicação em sala e análise dos resultados, incluindo também circulação pública dos textos produzidos pelos alunos. | Trabalho em etapas estruturadas que incluem análise, intervenção e avaliação das produções textuais escritas. |
| **Papel do professor** | Mediador que organiza e orienta atividades e avalia progressos textuais com base em critérios pré-estabelecidos a partir da análise de textos mentores e do caderno de encargos didáticos. | Protagonista e co-construtor do processo formativo e das práticas didáticas desenvolvidas. | Responsável por orientar o processo de aprendizagem e adaptar as práticas ao contexto específico de ensino. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Papel do aluno** | Agente que participa ativamente do processo de aprendizagem, seguindo as etapas da SE, analisando textos modelares e produzindo seus próprios textos com foco no gênero em estudo. | Agente ativo na escolha dos temas trabalhados no PDG, na produção de textos inscritos em um determinado gênero e na reflexão crítica sobre as práticas de letramento em que se envolve durante a participação no projeto. | Atua como produtor de textos autênticos inscritos em gêneros diversos e é agente social que participa da vida pública por meio da escrita. |
| **Papel da formação docente** | Envolve formação docente contínua, com ênfase na elaboração, aplicação e análise de sequências de ensino em sala de aula. | Formação cooperativa que inclui elaboração de projetos didáticos pelos próprios professores em conjunto com formadores, bem como análise de seus resultados. | Formação prática, reflexiva e fundamentada para professores em serviço, promovendo articulação permanente entre teoria e prática. |
| **Papel da produção textual do aprendiz** | Baliza para medir desenvolvimento de aprendizagens pela comparação de produções iniciais e finais, com foco na apropriação das características do gênero e de mecanismos de textualização. | Base empírica para projetar atividades de leitura, análise linguística e produção escrita, com ênfase na relação entre os textos trabalhados e as práticas sociais. | Centralidade da produção textual como evidência do desenvolvimento da competência de escrita do aprendiz. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Modos de Implementação** | Apresenta uma estrutura potencialmente mais linear e sequencial, buscando assegurar maior controle do processo de ensino-aprendizagem e de seus resultados. | Tende a ser mais flexível e contextual, com uma organização menos linear, orientando-se centralmente pela noção de práticas de letramento e de gênero de texto como estruturantes do projeto. | Ambos possuem elementos procedimentais bem estruturados e princípios teóricos sólidos, dialogando também com referenciais curriculares dos países em que foram desenvolvidos. Os dispositivos também procuram assegurar maior flexibilidade em seu planejamento, orientados pela articulação entre o projeto de trabalho a ser desenvolvido e a (contínua) formação do professor. |

Fonte: elaborado pelos autores.

O que se observa, especialmente em termos teórico-metodológicos para o ensino da escrita, é que os dispositivos didáticos "sequência de ensino" e "projeto didático de gênero", embora compartilhem uma base teórica fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo e na perspetiva dos gêneros de texto como objeto de ensino, oferecem abordagens distintas e complementares para o ensino da escrita. A "sequência de ensino" destaca-se por sua organização sistemática e, em certa medida, mais linear, centrada na apropriação de um gênero específico e no ordenamento mais detalhado do processo de ensino--aprendizagem da escrita. Já o "projeto didático de gênero" parece flexibilizar mais esse desenho e situar-se mais detidamente em relação à teorização acadêmico-científica brasileira ao incorporar de modo

mais saliente os contributos dos Estudos de Letramento e da Linguística Aplicada, conectando práticas de leitura, análise linguística e produção textual às realidades socioculturais dos alunos brasileiros, com maior flexibilidade e contextualização nos procedimentos de ensino. Ambos os dispositivos assumem a escrita como prática social e estão alicerçados em propostas de formação docente reflexivas e teoricamente fundamentadas, embora possam assumir contornos mais particulares quanto ao papel do professor no desenvolvimento da proposta e ao grau de adaptação das práticas ao contexto escolar e sociocultural. Assim, ao atenderem a diferentes demandas e contextos educativos, esses dispositivos constituem contribuições significativas e situadas em contextos empíricos de trabalho docente para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita.

## Considerações Finais

As perspetivas teóricas e metodológicas colocadas em evidência ao longo deste capítulo reafirmam a centralidade do ensino da escrita como prática social, discursiva e identitária, enfatizando a importância de uma abordagem ancorada em fundamentos sólidos e alinhada às demandas educacionais contemporâneas, sejam elas brasileiras ou portuguesas. A concepção de gêneros de texto como instrumentos mediadores no processo de ensino da escrita demonstra ser essencial para promover aprendizagens mais significativas, pois possibilita conectar as práticas escolares aos contextos socioculturais dos aprendizes, ampliando seu engajamento e favorecendo o desenvolvimento de suas competências de escrita. O caráter sistemático e modular de trabalho com gêneros proposto pela Escola de Genebra, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Schneuwly & Dolz, 2004) tem contornos precisos e auxiliou no desenvolvimento de propostas didáticas como a sequência de ensino ou os projetos didáticos de gênero. Um ponto comum entre os dois dispositivos didáticos, mas aparentemente menos explorado nas sequências didáticas de primeira geração, é sua articulação com a formação docente, pois a implementação desses dispositivos no chão

da escola requer um professor mais bem preparado para lidar com os desafios que esse trabalho apresenta. Tanto o grupo ProTextos quanto o grupo LID parecem ter investido muito nessa direção nos últimos anos e projetos de investigação. Embora os dois coletivos de trabalho já tenham resultados consistentes, as pesquisas e ações de formação de professores assentadas na noção de gênero de texto como eixo organizador do ensino da escrita devem continuar, pois são elas que permitem, ao que nos parece, que aos poucos se possa ressignificar de modo mais sistemático as experiências de formação de professores para o trabalho com produção textual escrita na escola.

Nesse trabalho que articula ensino, pesquisa e formação de professores, Pereira (2014) nos lembra de que alguns deslocamentos são essenciais e devem estar sempre em nosso horizonte de atuação. São eles:

- Assumir que a escrita deve ser ensinada como uma prática social situada, conectada aos contextos de produção e recepção, e, por isso, sempre inscrita em um gênero de texto específico.
- Compreender que, desde o início da escolaridade, os textos devem ser integrados ao ensino, permitindo que os alunos compreendam a função social da escrita – e não os deixar como objeto de ensino apenas em anos mais avançados da escolaridade.
- Reconhecer que a elaboração de propostas didáticas centradas em gêneros de texto diversos possibilita atender à diversidade dos alunos, ao mesmo tempo em que promove um trabalho sistemático e integrado sobre diferentes dimensões da textualidade.
- Fomentar a integração entre leitura e escrita como práticas complementares no ensino e na aprendizagem da língua. Nesse sentido, inclusive, os textos literários podem ser um poderoso objeto de apoio ao trabalho em sala de aula, pois oferecem ao aluno um repertório bastante diversificado de usos da língua.

Além desses desdobramentos, consideramos ainda que o avanço no ensino da escrita deve considerar:

- As nuanças ou heterogeneidades que a língua escrita tem assumido na contemporaneidade, especialmente em função da possibilidade de maior hibridização entre sistemas, modalidades ou recursos linguageiros e semióticos que as tecnologias digitais e as práticas multimodais têm fomentado.
- A possibilidade de desenvolvimento de textos escritos com autoria (se essa noção ainda for válida mais adiante...) partilhada entre humanos e não humanos, a exemplo da escrita com recurso à inteligência artificial generativa (IA Gen).
- Os efeitos que essas duas questões podem surtir no trabalho do professor em seu planejamento de modos de ensinar a escrever e mesmo nas práticas em sala de aula.

Talvez possamos, à luz desses desdobramentos, daqui a algum tempo, promover novas reflexões sobre eventuais mudanças, avanços ou incrementos em perspetivas teóricas e metodológicas implicadas no ensino da escrita.

## Referências bibliográficas


Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Eds.). (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto.* Universidade de Aveiro.

Bakhtin, M. (1979). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 277–326). Martins Fontes.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual.* Lisboa: ME-DGIDC.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base.* Ministério da Educação. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo.* EDUC.

Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Mercado de Letras.

Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos.* Mercado de Letras.

Carnin, A., & Guimarães, A. M. M. (2015). Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: Interação na base de uma proposta cooperativa? *Scripta*, *19*(36), 241–262. https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p241

Carnin, A., & Pereira, L. A. (2019). O ensino da escrita em diferentes contextos e experiências: Reflexões (com)partilhadas entre Brasil e Portugal [Resumo apresentado em simpósio]. *VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*, Porto Alegre, RS, Brasil.

Carnin, A., Guimarães, A. M. de M., Pereira, L. Álvares, & Mira, C. (2020). Formação de Professores/as: contextos, perspectivas e práticas em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, *18*(2),247–249. https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.00

Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* Mercado de Letras.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In J. Dolz & B. Schneuwly, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95–128). Mercado de Letras.

Geraldi, J. W. (Org.). (1984). *O texto na sala de aula*: *leitura & produção*. Assoeste.

Guimarães, A. M. de M. (2005). Reflexões sobre Propostas de Didatização de Gênero. *Signum*: Estudos da Linguagem, 8(1), 71–88. https://doi.org/10.5433/2237-4876.2005v8n1p71

Guimarães, A. M. M. (2006). Construindo propostas de didatização de gênero: Desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(4), 4–12. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/341/362

Guimarães, A. M. M., & Carnin, A. (2021). Gêneros de texto e projetos didáticos de gênero: articulações na/para a formação continuada de professores. In C. Bunzen (Org.), *Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro: críticas, possibilidades e desafios* (pp. 313–337). Pipa Comunicação.

Guimarães, A. M. M., & Kersch, D. F. (2012). A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In A. M. M. Guimarães & D. F. Kersch (Orgs.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa* (pp. 21–44). Mercado de Letras.

Guimarães, A. M. M., & Kersch, D. F. (2014). Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In A. M. M. Guimarães & D. F. Kersch (Orgs.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros no domínio do argumentar* (pp. 17–38). Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2000). O processo de aculturação pela escrita: Ensino da forma ou aprendizagem da função? In A. B. Kleiman & I. Signorini (Eds.), *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos* (pp. 223–243). Artmed.

Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, 32(53), 1–25. https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que gênero? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino de Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 35–49). Porto Editora.

Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In D. Riestra, S. M. Tapia, & M. V. Goicoechea (Orgs.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE.

Pereira, M. L. Á. (2014). *A produção de textos na escola: um percurso para uma didática (da literacia) da escrita* [Sumário de lição apresentado para provas de agregação em Ciências da Educação]. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 21–39). Mercado de Letras.

Simões, L. J., et al. (2012). *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.* Edelbra.

Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Bagno, Trad.). Parábola Editorial. (Original publicado em 1995).

Tinoco, G. M. A. M. (2008). *Projetos de letramento: Ação e formação de professores de língua materna* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Repositório da Unicamp.

# 10. ANTECIPAÇÃO TEXTUAL NAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO: CONSTRUÇÃO DO TEXTO PARA A LEITURA

**Luís Filipe Barbeiro**[1]

## 1. Introdução

A compreensão de um texto envolve uma componente de descoberta e construção do seu significado, à medida que a leitura vai avançando e se encontram novas unidades linguísticas, novos conteúdos, novos significados que se relacionam com os anteriores e vão moldando a compreensão. Mas a leitura de um texto não é uma absoluta e permanente descoberta, a cada passo do percurso textual. Ainda que a dimensão de descoberta se mantenha ao longo do texto, em determinado grau, é possível a antecipação do seu conteúdo. Esta antecipação pode ser fundada no título (Bahadoran et al., 2019; Barbeiro et al., 2022b; Hartley, 2005, 2007; Pes, 2015), no género em que o texto se integra (Martin & Rose, 2008), em elementos pré-textuais, como o índice e o resumo, que determinados textos apresentam, e também em indicações explícitas, inscritas no próprio texto, acerca do que o leitor irá encontrar, ou seja, na dimensão projetiva assente no discurso do texto sobre si próprio ou metadiscurso (Ädel, 2006;

[1] luis.barbeiro@ipleiria.pt; ESECS-IPLeiria - Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; CELGA_ILTEC - Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra.

Beacco et al., 2010; Hyland, 2005, 2015; Li & Xu, 2020). Este estudo incide sobre esta vertente projetiva, tendo como campo de análise as dissertações de mestrado da área da educação.

No caso da escrita académica, a antecipação do conteúdo ou projeção para o que o leitor encontrará num ponto textual mais à frente faz parte das características dos géneros mais salientes neste campo, como os artigos científicos e as dissertações ou teses de mestrado e de doutoramento. Na organização do texto, essa dimensão antecipatória ou projetiva surge geralmente contemplada no capítulo ou secção inicial de introdução. Efetivamente, com frequência, os próprios documentos orientadores disponibilizados pelas instituições de ensino superior em relação à elaboração das dissertações e teses, designadamente de mestrado, estabelecem para a introdução que esta deverá apresentar ao leitor o que irá encontrar ao longo do texto, tomando como base a sua organização (ver, por exemplo, Ferro & António, 2010; ESECS, 2012; Cardoso et al., 2014; ESSLEI, 2018; Universidade da Maia, s.d.). Na dimensão de investigação, tem sido também sobretudo o capítulo ou secção de introdução que tem merecido atenção, em relação a esta dimensão antecipatória (Hogan et al., 2024; Kawase, 2015). No entanto, o aparecimento da antecipação não é exclusivo da introdução. Ela pode surgir ao longo do texto, o que não tem sido objeto de atenção aprofundada. Neste estudo, procura-se contribuir para colmatar essa escassez, alargando a análise da presença de antecipação à globalidade do texto, não ficando delimitada à introdução.

O estudo incide sobre um *corpus* de dissertações de mestrado da área da educação, elaboradas no âmbito da formação inicial de professores e no âmbito do desenvolvimento profissional docente, por meio do aprofundamento de estudos. A escolha da área da educação justifica-se por, na sequência da implementação do processo de Bolonha, em Portugal, o mestrado ter passado a integrar a formação inicial profissionalizante dos professores. Este facto originou que, para obterem o título profissional, os formandos sejam chamados a desenvolver um estudo relativo ao seu estágio pedagógico e a redigirem o respetivo relatório de mestrado. Por outro lado, nesta área, o mestrado mantém-se, ao longo da carreira docente, como uma via

de desenvolvimento profissional, alcançado por meio da realização de estudos especializados de nível pós-graduado. Justifica-se, por conseguinte, o estudo aprofundado das práticas académicas discursivas associadas a estas subáreas.

Os objetivos do presente estudo são os de analisar a presença da dimensão ou estratégia de antecipação nas dissertações de mestrado da área da educação, analisar locais do percurso textual em que a estratégia é ativada e identificar recursos linguístico-textuais, por meio dos quais se constrói essa estratégia. Em conformidade com estes objetivos, o estudo é orientado pelas questões de investigação seguintes: A antecipação discursiva constitui uma estratégia ativada no percurso textual das dissertações de mestrado em análise? Em caso afirmativo, em que locais e por meio de que recursos linguístico-textuais é construída a antecipação?

Da consecução dos objetivos e respostas às questões de investigação, poderão advir contributos não apenas para alargar o estado de conhecimento em relação ao uso de estratégias antecipatórias nas dissertações de mestrado na área da educação e respetivas subáreas, mas também para apoiar a elaboração das próprias dissertações. O contributo para a escrita académica neste domínio surgirá, desde logo, pela consciencialização do papel que a antecipação discursiva poderá desempenhar para a construção da coesão textual ao serviço da leitura. Outro contributo consistirá em evidenciar recursos linguístico-textuais associados à estratégia de antecipação. A identificação desses recursos possibilitará a sua apropriação e reutilização e, potencialmente, a exploração ou alargamento do paradigma por parte do autor do texto, procurando outras formulações que também constituam escolhas adequadas.

O facto de as dissertações de mestrado estarem a ser realizadas, de um modo geral, logo na sequência da licenciatura e, consequentemente, por autores mais jovens, como acontece na área da educação, designadamente para acesso à profissão docente, reforça a relevância de fornecer apoios a essa realização. Tais apoios podem advir do alargamento dos recursos e da promoção da sua consciencialização, por parte de orientadores e de mestrandos, para que os possam integrar nas escolhas e decisões implicadas na construção do texto da dissertação.

## 2. Enquadramento concetual

### 2.1. O enquadramento no (macro)género

Um dos fatores que permite ao leitor antecipar a organização do texto é a sua integração num determinado género. Efetivamente, a ligação a uma estrutura textual é colocada em relevo pela Escola de Sydney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) como uma das características definidoras de um género. Na perspetiva dos estudos de género desta Escola, um género textual consiste num "processo social orientado para um fim específico e estruturado em etapas" (Gouveia, 2014, p. 208; Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2012). Os diferentes géneros foram sendo construídos na utilização da língua em sociedade, inserida numa determinada cultura, para dar resposta a necessidades e alcançar objetivos na vida social. As etapas segundo as quais se desenrola cada género correspondem a movimentos estruturais que visam assegurar que se alcancem os objetivos em causa.

A Escola de Sydney organizou os géneros, designadamente os géneros escolares, segundo três objetivos sociocomunicativos primordiais (envolver, informar e avaliar), que se ramificam em objetivos e géneros dotados de maior especificidade (Barbeiro et al., 2022a; Caels et al. 2020; Rose & Martin, 2012). Assim, por exemplo, no âmbito do objetivo de *informar*, de veicular conteúdo ou conhecimento, encontramos as famílias dos géneros das explicações, dos relatórios, dos procedimentos, e também das estruturações históricas. Estas famílias ou grupos de géneros incluem géneros específicos. Por exemplo, a família das explicações inclui os géneros correspondentes a diferentes tipos de explicações (sequencial, condicional, fatorial, consequencial). A família dos relatórios inclui os relatórios, descritivos, classificativos e composicionais. A família dos procedimentos inclui as instruções, os relatos de procedimento, os protocolos (cf. Caels et al., 2020). Cada um dos géneros específicos apresenta uma estrutura típica de etapas, orientadas para a consecução do seu objetivo.

A utilização da língua em contexto para alcançar objetivos, na complexidade da vida social e com acesso a uma pluralidade de recursos semióticos, leva a que os géneros não se configurem em textos

de forma monolítica e estanque. Assim, são possíveis configurações textuais de um género em que determinadas etapas não estejam presentes (Caels & Quaresma, 2019; Caels et al., 2023) ou que combinem diversos objetivos e géneros. Com frequência, esta combinação de géneros elementares ou específicos surge em textos longos, dando origem a macrogéneros (Mäntynen & Shore, 2014; Martin & Rose, 2008; Moyano, 2013; Rose & Martin, 2012; Szenes, 2021).

As dissertações de mestrado correspondem a "textos longos", podendo mobilizar grande diversidade de conteúdos ou conhecimentos, o que os torna propícios à inclusão de diversos géneros elementares, para alcançar os seus objetivos. No caso das dissertações em foco neste estudo, relativas à área da educação e, frequentemente, à própria prática pedagógica, pode haver lugar à integração, ao longo do texto, de segmentos textuais correspondentes a géneros específicos, como biografias, relatos, episódios, explicações, relatórios, instruções, relatos de procedimentos, exposições, discussões, resenhas, etc. A característica de macrogénero que se pode esperar para estas dissertações está em linha com a complexidade genológica que foi encontrada para teses ou trabalhos finais associados a graus académico, por exemplo, por Zhang e Pramoolsook (2019), para as teses de licenciatura em Inglês, escritas por estudantes de uma universidade chinesa, ou por Gladic e Meza (2022), para os trabalhos finais de atribuição de grau académico, de diversos níveis e de uma variedade ampla de áreas.

O facto de estarmos perante a possibilidade de um macrogénero torna relevante a questão da ativação da estratégia de antecipação. Efetivamente, quando estamos perante um género elementar comum, o leitor pode projetar antecipar o que vai encontrar, criando facilmente o seu horizonte de expectativas, a partir da estrutura do género. É o que Hogan et al. (2024) salientam, para explicar o facto de nas introduções dos artigos científicos, nos últimos anos, ter vindo a reduzir-se, precisamente, a frequência da indicação explícita das partes que constituem o artigo e da contribuição de cada parte ("In recent years, fewer papers include a paragraph of this nature. (…) in a traditional academic research paper, there isn't much mystery about what the remaining sections will contain.", p. 8). Por outro lado, Kashiba e Marandi (2019), tendo como referência o modelo CARS

(Swales, 1990), atribui um caráter opcional, nos artigos científicos, ao movimento discursivo da introdução correspondente a "indicating research article structure" (p. 4). No caso das dissertações de mestrado em análise no presente estudo, mantém-se a relevância da estratégia antecipatória, considerando a diversidade de estrutura (Barbeiro et al., 2023) e de géneros elementares que podem integrar a globalidade do texto correspondente ao macrogénero.

### 2.2. Estratégia de antecipação: das raízes na Retórica clássica ao apoio à leitura

A retórica clássica colocava a ênfase na persuasão, enquanto a retórica moderna, incluindo a escrita académica, estabelece a comunicação como objetivo (Lunsberg & Ede, 1984). Contudo, existem técnicas ou estratégias da retórica clássica que continuam válidas na nova abordagem. Entre essas técnicas, encontra-se a estratégia de antecipação do conteúdo do texto para o leitor.

A antecipação surge associada ao exórdio (*exordium*) ou proémio (*proemium*), ou seja, à parte correspondente à introdução, nas partes do discurso previstas na *dispositio*, termo latino que remete para a disposição, organização interna, ou plano do discurso (Corbert & Connors, 2022; Lourenço, 2016; Murphy & Taiss, 2020). A função desta parte era "conduzir o público ao discurso", uma vez que o público "deve ser 'preparado' para o assunto do discurso" (Corbert & Connors, 2022, p. 360). Esta preparação podia ser orientada para duas funções: informar o público sobre o fim ou assunto do discurso e, tendo em conta o relevo dado à persuasão, dispor a audiência para ser recetiva ao que seria dito, ou seja, obter a sua benevolência. A primeira destas funções, sobretudo, deixa lugar para a antecipação do que será tratado, quer de uma forma geral, quer de um modo mais focado ou específico (Henry & Roseberry, 1997; Pérez-Llantada, 2010; Stapa et al., 2014).

A antecipação do tratamento que o assunto terá no discurso estabelece um terreno comum entre o orador e o público, o que é favorável à construção da persuasão, à realização de um percurso em que o escritor/orador será acompanhado pelo leitor/ouvinte, para chegarem à mesma conclusão. A este potencial na perspetiva da persu-

asão retórica, juntou-se o potencial da projeção ou antecipação como apoio para a compreensão da leitura. O contributo desta estratégia para a compreensão tem sido salientado em relação a textos de elevada complexidade e como mecanismo discursivo que apoia leitores com dificuldades específicas (Fenty, 2019; Gumilar et al., 2023; Roozkhoon & Samani, 2013). Embora os destinatários-leitores das dissertações e teses apresentem elevada competência leitora, os textos da escrita académica constituem geralmente textos complexos, o que constitui fundamento para o autor construir um texto que seja "amigo" do leitor, facilitando, por meio das antecipações, o processamento do texto subsequente (Li & Xu, 2020).

Na vertente funcional, o propósito de apoiar o percurso de leitura emerge na escrita académica (Beacco et al., 2010; Caillat & Verine, 2024; Geng & Wei, 2023; Li & Xu, 2020). Esse propósito leva a tornar explícita a organização do texto que será lido e a antecipar a indicação dos tópicos que o leitor encontrará.

### 2.3. Antecipação e metadiscurso

A inscrição no texto de antecipações explícitas ativa a componente de metadiscurso (Ädel, 2006; Hyland, 2004, 2005, 2015). O metadiscurso ou "discurso sobre o discurso" traduz-se na presença de "text about the evolving text, or the writer's explicit commentary on her own ongoing discourse" (Ädel, 2006, p. 20). A escolha por parte do escritor de inclusão de metadiscurso implica tomar o texto em curso como objeto e ter em consideração o polo do leitor. O texto em desenvolvimento é tomado segundo um percurso que é projetado para o processo de leitura. Esta ligação à perspetiva do leitor é colocada em relevo na definição de metadiscurso apresentada por Hyland (2015): "Metadiscourse is the interpersonal resources used to organize a discourse or the writer's stance toward either its content or the reader." (p. 1). O metadiscurso surge, assim, associado primordialmente às metafunções textual e interpessoal (Hyland, 2004, 2005, 2015; Kawase, 2015; Kim & Lim, 2013), tendo como referência as metafunções de Halliday (1994, 2014): ideacional, textual e interpes-

soal. Estas metafunções hallydayanas podem assim ser sinteticamente caracterizadas (Hyland, 2005, p. 26):

- The *Ideational function*: the use of language to represent experience and ideas. This roughly corresponds to the notion of 'propositional content' (…) and concerns perceptions of the world and our own consciousness.
- The *Interpersonal function*: the use of language to encode interaction, allowing us to engage with others, to take on roles and to express and understand evaluations and feelings.
- The *Textual function*: the use of language to organize the text itself, coherently relating what is said to the world and to readers.

Como Hyland (2005, p. 26) salienta, para Halliday, estas metafunções operam de forma integrada num texto, estando presentes em cada utilização da língua. O significado do texto é construído pela interação das três metafunções. Assim, embora a função ideacional não esteja em foco, por si, no metadiscurso, as metafunções textual e interpessoal podem operar sobre ela, mobilizando estratégias metadiscursivas para promover a compreensão do texto por parte do leitor. É o que acontece com o uso de glosas linguísticas ("code glossses"), como "por outras palavras", "isto é", "quer dizer", etc., que "signal the restatement of ideational information") e "help readers grasp meanings of ideational material" (Hyland, 2015, p. 3).

A ligação do metadiscurso às funções interpessoal e textual leva Hyland (2005) a considerar a sua orientação segundo duas vertentes: a interativa e a interacional. Na vertente interativa, o metadiscurso, ou seja, a referência ao próprio texto, surge com o objetivo de apoiar o leitor a orientar-se no texto. Por sua vez, a vertente interacional do metadiscurso tem como objetivo envolver o leitor, estabelecer a relação com ele no próprio discurso (Hyland, 2005, Geng & Wei, 2023).

Estas duas vertentes estão refletidas também no modelo de Ädel (2006). Este contempla dois tipos básicos de metadiscurso: a categoria relativa ao *metatexto* e a categoria respeitante à *interação escritor-leitor*.

O *metatexto* foca-se na estrutura, nas ações discursivas e nas palavras do texto. Constituem exemplos de metatexto: *no presente artigo; . . . será apresentado na secção seguinte; ver página 16; para concluir; em suma, etc.* O segundo tipo, correspondente à *interação escritor-leitor*, torna expressa no texto a relação com o leitor, orientando-o e dirigindo-se a ele, de forma direta. Constituem exemplos desta categoria: *[o leitor/você] provavelmente pensará…*; *como [o leitor] poderá observar…*, etc.

No modelo de Ädel (2006), além da categorização em metatexto e interação escritor-leitor, as manifestações de metadiscurso podem ser consideradas segundo o parâmetro "pessoal"/"impessoal", ou seja, conforme apresentem ou não referências explícitas ao escritor ou ao leitor. Assim, na perspetiva pessoal, o escritor e o leitor surgirão inscritos no próprio discurso, tendo por base a relação de cada um deles com o texto e configurando o texto como o resultado da relação entre eles. A presença do leitor, na abordagem pessoal, tem por base as representações que o escritor constrói do leitor, incluindo da relação que ele estabelecerá com o texto. Na abordagem impessoal, é o próprio texto que emerge nas referências metadiscursivas.

O modelo de Ädel (2006) engloba, por conseguinte: a) referências ao próprio texto e ao seu uso da língua ("metadiscurso orientado para o texto"), b) referências à *persona* correspondente ao escritor ("metadiscurso orientado para o escritor"), c) referências ao leitor do texto, à sua representação ou "leitor imaginado" ("metadiscurso orientado para o leitor"); as alíneas b) e c) podem surgir combinadas, envolvendo os participantes escritor e leitor ("metadiscurso orientado para os participantes") (Ädel, 2006).

O metadiscurso relativo à antecipação implica a referência ao próprio texto ou aos seus elementos constitutivos, pelo que mobiliza a categoria respeitante ao *metatexto*. Por outro lado, enquanto metadiscurso, pode adotar uma abordagem pessoal ou impessoal.

## 3. Metodologia

A metodologia seguida para alcançar os propósitos do presente estudo consistiu na constituição e análise de um *corpus* de dissertações

de mestrado da área da educação. Dadas as limitações para a realização do estudo, em termos de tempo e de recursos humanos, optou-se por selecionar uma área específica, neste caso a da educação, por ser aquela a que o autor se encontra ligado. O desenvolvimento do estudo poderá vir a contemplar outras áreas e incluir a verificação da existência de contrastes entre áreas diversas.

### 3.1. *Corpus*

O *corpus* constituído integra dissertações de mestrado elaboradas em quatro instituições de formação de professores, duas do subsistema do ensino superior politécnico (I1 e I2) e duas do ensino universitário (I3 e I4). O *corpus* analisado inclui dissertações produzidas no âmbito dos mestrados profissionalizantes de ensino, ou seja, da formação inicial de educadores e professores (num subtotal de 16, quatro por instituição), e no âmbito de mestrados realizados enquanto via de formação para o desenvolvimento profissional, destinados a docentes já com habilitação profissional (igualmente 16, também quatro por cada instituição).

Para a constituição do *corpus* na componente de formação inicial, como se pretende abranger instituições de formação dos dois subsistemas de ensino superior, escolheram-se cursos comuns aos dois subsistemas, ou seja, cursos dirigidos para os níveis da educação pré-escolar e do primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Os cursos em causa, estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, com as alterações trazidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio são: Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (E1C), Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EPE1C), Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (E1CMCN), Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (E1CPHG). Como, no momento da constituição do *corpus*, nenhuma das instituições tinha em funcionamento o curso de

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (E1C), sendo a formação destes professores realizada nos mestrados conjuntos com a educação pré-escolar ou com o ensino nas áreas do 2.º ciclo do ensino básico, por razões de atualidade, optou-se por não integrar no *corpus* dissertações deste curso, mesmo para as instituições que já haviam lecionado o curso em anos mais recuados. Na formação inicial, o *corpus* foi, assim, constituído com base nos restantes quatro cursos indicados. Uma vez que duas das instituições (I2 e I3) apenas têm três destes cursos a funcionar, incluiu-se uma dissertação adicional num dos cursos: uma dissertação de EPE para I2 e uma dissertação de EPE1C para I3. Estão, assim, presentes no *corpus* dissertações/relatórios de mestrado elaboradas/os nas seguintes especialidades de Mestrado em formação inicial de educadores e professores: EPE, EPE1C, E1CMCN, E1CPHG.

Na componente de desenvolvimento profissional, integraram-se também quatro dissertações de cada instituição, de entre os cursos da oferta letiva, na área da educação extra formação inicial. Neste caso, as denominações dos cursos não são coincidentes, mas podemos identificar as seguintes áreas: ciências da educação (6 dissertações), educação especial (4), administração ou gestão escolar (2), intervenção socioeducativa (3), tecnologias de informação e comunicação em educação (1).

Para a constituição do *corpus*, consultaram-se os repositórios das instituições. Foram selecionadas as dissertações de cada curso mais recentemente disponibilizadas, e que se encontrassem em acesso aberto. O *corpus* foi constituído em julho de 2024, variando as datas das dissertações entre o final de 2022 e o início de 2024.

Considerando o papel relevante do orientador na elaboração e tomada de decisões em relação às dissertações, refira-se que estiveram envolvidos 35 orientadores diferentes, repartidos pelas quatro instituições. Este número resulta dos casos em que existe um único orientador, que são maioritários, e de quatro casos em que existiu coorientação. O conjunto de orientadores é, assim, bastante diversificado. Apenas há a repetição de um nome que surge como orientador individual num mestrado de formação inicial e como coorientador num mestrado de desenvolvimento profissional.

### 3.2. Tratamento

As dissertações foram descarregadas, o que foi possível por se encontrarem disponibilizados em acesso aberto, para poderem ser consultadas integralmente. Foi constituída uma base de dados com as informações de identificação bibliográfica e de orientação. Cada dissertação, incluindo o respetivo resumo, foi objeto de uma leitura focada na identificação de passagens que correspondessem à ativação da estratégia de antecipação, numa perspetiva de remissão interna, endofórica, ou seja, envolvendo remissão explícita para componentes posteriores que integram a estrutura da dissertação. O texto das passagens em causa foi integrado na base de dados, com indicação da localização de cada extrato na estrutura da dissertação.

Complementarmente, para a construção e aferição da base de dados, as dissertações foram tratadas com recurso ao programa de linguística de *corpus* Antconc (Anthony, 2024). Nesse programa, utilizando a respetiva sintaxe de busca, para confirmação do levantamento efetuado por meio da leitura, foram realizadas pesquisas de concordâncias, com base em termos correspondentes às unidades textuais que podem apoiar a remissão na antecipação. Esses termos podem dizer respeito à estrutura textual, em si, (como *parte*, *subparte*, *capítulo*, *subcapítulo*, *secção*, *subsecção*, *ponto*, *subponto*, *componente*, …). À medida que a leitura das dissertações referida no parágrafo anterior foi sendo feita, registaram-se os termos com base nos quais era feita a antecipação, para posterior verificação no conjunto das dissertações, com recurso ao programa Antconc. A remissão antecipatória pode também realizar-se com base em termos que remetem para a estrutura semântico-funcional do texto (como *conclusão*, *enquadramento*, *revisão da literatura, metodologia*, (*apresentação dos*) *resultados*, *discussão*, …). Foram ainda objeto de pesquisa de concordâncias palavras e expressões, designadamente marcadores discursivos, enquanto elementos que estabelecem a ligação entre diversas partes do discurso (Lopes & Carrilho, 2023). Entre os marcadores que podem remeter para a estratégia de antecipação, e que foram objeto de verificação de ocorrência no *corpus*, encontramos os seguintes, que foram selecionados após uma análise exploratória respeitante à frequência: *seguinte*, *a*

*seguir*, *de seguida*, *em seguida*, *seguidamente*, *adiante*, *à frente*, *posteriormente*. As tabelas de concordância permitiram o acesso ao contexto, para verificar, em relação a cada ocorrência, se correspondia à ativação da estratégia de antecipação.

### 3.3. Análise

A análise incidiu sobre a presença da estratégia de antecipação, nas dissertações que compõem o *corpus*. De forma mais específica, foram também integrados na análise os locais em que ocorrem as manifestações de antecipação. Estes locais são considerados tendo como referência a estrutura textual. As unidades delimitadas formalmente na estrutura do texto e que envolvem, pelo menos, um parágrafo, são tomadas como correspondentes ao nível macrotextual. Este contrasta com o nível microtextual, que corresponde, no âmbito da análise realizada, a unidades e elementos não delimitados na organização estrutural do texto (considerando que está em causa a referência endofórica explícita, congregamos também neste nível o plano que envolve o parágrafo ou sequência de parágrafos, por si, sem corresponder a uma unidade estrutural autónoma, plano que, na estrutura temática, Martin & Rose (2007) estabelecem como nível hipertextual; de facto, ao nível do parágrafo não é usual encontrarmos a explicitação antecipada da sua própria organização). Além da identificação das unidades estruturais, os níveis referidos serão tomados para estabelecer o alcance dos marcadores discursivos de antecipação considerados na análise. No âmbito da análise, foi ainda verificada a função da antecipação, tendo por referência parâmetros referidos no enquadramento, como a persuasão e a comunicação. A função comunicativa pode surgir associada à vertente interativa (Hyland, 2005), por meio da apresentação de informação acerca da estrutura global da dissertação ou de uma unidade interna, do assunto que será tratado e da explanação que será feita desse assunto.

A delimitação do objeto de análise tendo como foco a estratégia de antecipação (a sua ocorrência, locais da organização estrutural em que é ativada e funções a que surge ligada) deixa de fora outras

vertentes relevantes que acompanham a antecipação, como é o caso dos processos enunciativos que remetem para o próprio discurso por meio de verbos como *apresentar, explicar, descrever*, etc., em sequências como *[No capítulo X], iremos apresentar/ explicar/descrever Y.* Estes correspondem às operações cognitivas de natureza verbal que são explicitadas no discurso em relação à sua própria construção. Contudo, estes processos que configuram o que o leitor irá encontrar não ocorrem exclusivamente com a antecipação, sendo ativados também por outras estratégias metadiscursivas, como a retoma e a síntese (que se relacionam com o que o leitor encontrou num ponto anterior do texto) (cf. Barbeiro, 2025).

Tendo em conta que o *corpus* apresenta dois conjuntos de dissertações, um ligado à formação inicial e outro ao desenvolvimento profissional, este parâmetro poderá ser ativado na análise, a fim de observar, ainda que de forma exploratória, se surgem eventuais contrastes entre as dissertações dos dois conjuntos. Também a ligação às diferentes instituições poderá ser tida em conta, como indiciadora de propriedades associadas a cada instituição, constituída enquanto comunidade discursiva que se projeta com escolhas próprias que ganham relevo na elaboração nas dissertações de mestrado (Barbeiro et al., 2022b).

Os indicadores quantitativos sustentam o relevo dado pela frequência de ocorrências. No entanto, além da saliência quantitativa, interessa-nos apreender o leque de soluções linguístico-textuais reveladas pelo *corpus*, para a construção da estratégia de antecipação.

## 4. Resultados: Presença, lugares e funções da antecipação

Num primeiro momento, apresentamos os resultados globais relativos à presença da estratégia de antecipação, articulada com a estrutura da dissertação. Esta antecipação envolve a remissão endofórica para locais posteriores da estrutura da dissertação ou surge como introdução à própria unidade estrutural, ao iniciar-se a sua leitura. A Tabela 1 mostra esses valores.

Tabela 1. Valores globais da presença da estratégia de antecipação estrutural

| **Dissertações (n=32)** | **n.º** | **%** |
|---|---|---|
| Com antecipação | 28 | 87,5 |
| Sem antecipação | 4 | 12,5 |

Os resultados globais revelam que a estratégia de antecipação é extensamente utilizada nas dissertações do *corpus*, estando presente em 87,5% dos casos. Este valor elevado aponta para que possa ser considerada, em grande medida, uma característica associada ao próprio (macro)género, ou seja, que pode ser esperada quando estamos perante uma dissertação de mestrado nesta área. A presença da estratégia de antecipação é largamente transversal em relação às instituições e à natureza da formação. Contudo, observa-se uma preponderância diferenciada segundo o eixo relativo à natureza formativa. Efetivamente, a análise específica dos quatro casos em que não é ativada a antecipação mostra que se repartem por três instituições (havendo uma, I4, com dois casos), mas que todos estão inseridos na formação ligada ao desenvolvimento profissional. Assim, enquanto as dissertações do *corpus* ligadas à formação inicial ativam a estratégia de antecipação, no conjunto das dissertações orientadas para o desenvolvimento profissional, essa ativação, embora predominante, não é tão generalizada. Tal poderá dever-se a uma natureza menos diversificada quanto às componentes integradas na dissertação/relatório, num nível global.

Em relação aos locais nos quais é inscrita a antecipação endofórica, eles são diversificados. Na Tabela 2, apresentam-se esses locais e a incidência da antecipação, considerando a macroestrutura da dissertação, até ao nível do capítulo.

Tabela 2. Antecipação ligada à estrutura textual

| **Unidades estruturais** | **Dissertações (n=32)** | **Com antecipação** | | **Sem antecipação** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | **n.º** | *%* | **n.º** | **%** |
| Resumo | 32 | 5 | *15,6* | 27 | *84,4* |
| Cap. introd. | 32 | 27 | *84,4* | 5 | *15,6* |

| Unidades estruturais | Dissertações (n=32) | | Com antecipação | | Sem antecipação | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | n.º | % | n.º | % |
| Partes | Parte I | 10 | 3 | *30* | 7 | *70* |
| | Parte II | 10 | 4 | *40* | 6 | *60* |
| | Parte III | 1 | 0 | — | 1 | *100* |
| Capítulos* | Cap. I+1 | 32 | 11 | *34,4* | 21 | *65,6* |
| | Cap. I+2 | 32 | 16 | *50,0* | 16 | *50,0* |
| | Cap. I+3 | 32 | 18 | *56,3* | 14 | *43,7* |
| | Cap. I+4 | 26 | 12 | *46,2* | 14 | *53,8* |
| | Cap. I+5 | 11 | 6 | *54,5* | 5 | *45,5* |
| | Cap. I+6 | 7 | 5 | *71,4* | 2 | *28,6* |
| | Cap. I+7 | 5 | 3 | *60,0* | 2 | *40,0* |
| | Cap. I+8 | 3 | 3 | *100* | 0 | — |
| | Cap. I+9 | 1 | 0 | *0* | 1 | *100* |
| Soma | | 149 | 74 | *49,7* | 75 | *50,3* |
| Subcapítulos/ secções | | 32 | 10 | *31,3* | 22 | *68,7* |
| Cap. concl. | | 30 | 8 | *26,7* | 22 | *73,3* |

* Como a numeração dos capítulos é variável, incluindo ou não o capítulo introdutório, a identificação dos capítulos na tabela corresponde à indicação do seu número de ordem após o capítulo de introdução; também o capítulo conclusivo foi considerado de forma autónoma, uma vez que, para além da sua numeração, o número de capítulos também é variável.

*Resumo*

A antecipação endofórica pode começar a ser construída no resumo, como mostram os cinco casos encontrados no *corpus*, embora não seja uma via proeminente (15,6%). Em todos estes casos, a projeção antecipatória incide sobre a unidade estrutural constituída pelas partes: o próprio resumo dá conta da organização da dissertação/ relatório num determinado número de partes (predominantemente duas) e anuncia a que se refere cada parte (embora a existência de partes não seja sempre acompanhada desta antecipação no resumo).

Se conjugarmos a presença de antecipação no resumo com os eixos relativos à formação e à instituição, observamos no *corpus* que essa presença incide de forma relevante numa instituição (quatro dos cinco casos ocorrem na I1) e nos mestrados de formação inicial de professores (todos os casos). Assim, na I1, todas as dissertações/relatórios da formação inicial de professores inseridas no *corpus* apresentam divisão em duas partes e todos os resumos destas dissertações/relatórios ativam no próprio resumo a estratégia de antecipação endofórica, em relação às partes constitutivas do texto.

No que diz respeito à função, a antecipação anuncia a organização macroestrutural em duas partes, correspondentes ao tratamento de duas dimensões ou componentes diferenciadas: a primeira dedicada às práticas pedagógicas, geralmente convocando uma perspetiva reflexiva, e a segunda dedicada à dimensão investigativa, ou seja, apresentando uma pesquisa específica realizada no contexto das práticas pedagógicas.

Assim, ainda que todos os resumos se possam considerar antecipatórios em relação ao que será encontrado na dissertação, nestes casos, essa antecipação efetua-se por meio de referência endofórica macroestrutural. Nos casos em que a antecipação em causa não é ativada, a referência pode ser feita a todo o texto (*o presente relatório*) sem referir as unidades da organização estrutural e o que é tratado em cada unidade.

### *Introdução*

Como se pode observar na Tabela 2, a introdução constitui o lugar privilegiado para a concretização da estratégia de antecipação. No *corpus*, tal acontece em 84% das dissertações que o constituem, correspondendo a uma ativação elevada e transversal, considerando as instituições e natureza formativa do mestrado. Os casos em que a introdução não apresenta a antecipação endofórica correspondem também às dissertações da globalidade do *corpus* nas quais não é feita ativação, acrescidas de uma dissertação em que a estratégia de antecipação é ativada apenas ao nível dos capítulos. Todos estes casos de não apresentação de antecipação ocorrem em dissertações ligadas ao desenvolvimento profissional.

Em relação à função, a antecipação realizada na introdução continua a focar-se na organização estrutural anunciando o que será tratado em cada unidade considerada. Contrariamente ao que acontecia quando a antecipação ocorria no resumo, que se focava na macroestrutura de partes, na antecipação da introdução observa-se um maior nível de especificação estrutural e de conteúdo. Efetivamente, quando existem, continua a referir-se às partes, mas contempla também os capítulos e respetivo conteúdo, o que pode ser feito enunciando os tópicos tratados em cada um ou articulando a enunciação desses tópicos com a explanação que apresenta os conteúdos neles abordados ou indica a organização estrutural em subcapítulos.

### *Partes*

Para lá da introdução, seguem-se as partes, quando a dissertação apresenta esse nível estrutural, e os capítulos. A questão que emerge é se, tendo sido realizada na introdução, a antecipação continua a ser realizada no início de cada parte ou capítulo.

A divisão em partes está presente em 10 dissertações: nove apresentam uma organização estrutural em duas partes e uma em três partes. A antecipação está presente em quatro dissertações/relatórios, todas com duas partes. Num dos casos, é realizada apenas no início da segunda parte e, nos restantes três, no início da primeira e da segunda partes. Por meio destas antecipações, são anunciados os tópicos tratados e a sua distribuição pelos capítulos que constituem a parte em causa. As dissertações que incluem a divisão em partes, mas não recorrem à antecipação do seu conteúdo, apresentam apenas a sequência numérica e os títulos da organização hierárquica, sem texto introdutório.

### *Capítulos*

A antecipação pode ser ativada também em relação aos capítulos. Como se pode observar na Tabela 2, tal acontece no *corpus*,

em cerca de metade da totalidade dos capítulos. Contudo, este nível de ativação não é uniforme, pois a ativação ou não numa mesma dissertação não é sistemática. O capítulo imediatamente a seguir à introdução apresenta uma proporção de antecipação inferior aos que se lhe seguem.

A antecipação pode ser apresentada com base na conjugação da indicação dos conteúdos com a estruturação do capítulo em subcapítulos ou secções. Esta via é exemplificada no extrato (1).

---

(1)

No presente capítulo, apresenta-se o enquadramento conceptual desenvolvido a partir da revisão bibliográfica para fundamentar a investigação que se efetuou. Aborda-se o campo teórico da investigação em quatro seções centradas nas políticas educativas e curriculares, à luz da abordagem integrativa STE(A)M, e destaca-se a importância da interdisciplinaridade. Neste campo, salienta-se a relevância do(s) Pensamento(s) Crítico e Criativo boas práticas STE(A)M.

Na primeira seção resumem-se as atuais políticas educativas: eixos de mudança curricular. A segunda seção faz se uma abordagem do STEM ao STE(A)M: porquê? para quê? e como? Procura-se entender a sua origem como uma abordagem ao Ensino de Ciências que integra Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, que surgiu em resposta à necessidade de melhorias no Ensino de Ciências e Matemática.

A terceira seção descreve a forma como o(s) pensamento(s) crítico e criativo são relevantes a nível educacional. Neste sentido, emergiu a possibilidade de procurar articular as STE(A)M com umas das áreas de competência do (PASEO), como é o caso do(s) Pensamento(s) Crítico e Criativo.

Na quarta seção questiona-se, a forma como a abordagem STE(A) M poderá contribuir num contexto educativo, para a promoção das boas práticas, uma vez que são capacidades essenciais para o sucesso na resolução de problemas e na inovação no mundo em constante mudança. (D21)

---

A antecipação pode também ser realizada apenas com base na sequência de conteúdos. O extrato (2) ilustra esta possibilidade. Como se pode observar no extrato, esta via torna salientes as relações sequenciais-temporais, tendo como referência o percurso textual e de leitura.

(2)

Neste capítulo, tal como o título deixa antever, procedemos à apresentação do enquadramento do PII no contexto da educação para a cidadania global, fazendo referência à importância desta na formação de cidadãos/ãs mais competentes, reflexivos/as, críticos/as e participativos/as. Apresentamos também o conceito de participação infantil a partir da análise de diferentes perspetivas e do enquadramento do mesmo na legitimação normativa.

De seguida, faremos uma breve alusão a diferentes modelos de participação infantil, tendo como suporte teórico autores de referência que apresentam, nas suas propostas, diferentes níveis de participação. Posteriormente, expomos o conceito de pedagogia participativa, partindo deste para apresentar uma proposta da Associação Criança, denominada de Pedagogia-em-Participação.

Por fim, a importância do/a educador/a como referencial da participação da criança traz sentido ao último ponto deste capítulo, antevendo uma abordagem ao perfil profissional que se pretende que o/a educador/a desenvolva. (D5)

O local privilegiado para a realização da antecipação em relação aos capítulos é o início do próprio capítulo através da existência de um texto introdutório. Em alguns casos, essa antecipação é feita por meio da inclusão de uma secção própria, precisamente com a designação de *Introdução* ou *Nota Introdutória, Apresentação* (em 15 casos).

Além da solução predominante de realização da antecipação no início do capítulo, também se encontra nas dissertações do *corpus*, embora de forma reduzida (apenas dois casos), a realização da antecipação no final do capítulo anterior, articulada com a síntese relativa ao conteúdo tratado nesse capítulo. Os excertos (3) e (4) ilustram esta solução.

(3)

Posto isto, estando definidas as minhas intencionalidades, irei, no próximo capítulo, dar início à investigação desenvolvida, começando por explicar como surgiu a problemática a investigar. (D3)

(4)

No capítulo seguinte procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos, com o intuito dar resposta à questão problema que norteou o nosso PII. (D5)

A realização da antecipação no final do capítulo anterior não implica necessariamente que a antecipação já não seja ativada no início do capítulo seguinte. Os dois casos apresentados exemplificam situações distintas. Enquanto em D3, na sequência de (3), o capítulo seguinte se inicia entrando diretamente no conteúdo, sem introdução antecipatória, no caso de D5, no início do capítulo seguinte, encontramos uma introdução desenvolvida em cinco parágrafos acerca do que será tratado no capítulo.

### *Subcapítulos, secções...*

A antecipação pode ser ativada também no nível inferior ao capítulo, ou seja, em relação a unidades correspondentes a subcapítulos e secções ou ainda em relação a subdivisões inferiores. No *corpus*, essa ativação da antecipação para unidades estruturais inferiores ao capítulo é realizada em dez dissertações. A projeção é realizada predominantemente no texto introdutório, apresentando apenas duas ocorrências (que surgem na mesma dissertação) no final da unidade anterior.

Tal como já acontece em relação ao capítulo, mesmo nas dissertações em que a antecipação é ativada nestes níveis, tal não significa que seja feita de forma sistemática em relação a todas as unidades estruturais correspondentes a subcapítulos, secções ou subsecções. Essa antecipação emerge apenas em relação a algumas das unidades ao longo da dissertação, pelo que podemos considerar que tem subjacente uma decisão, uma intencionalidade discursiva de apoiar e guiar o leitor no percurso de leitura, de forma específica, relativamente a essas unidades, colocando-o de posse de determinados conhecimentos.

Além da enunciação do conteúdo que será expresso, a intencionalidade em relação ao leitor encontra-se expressa em alguns casos, como se observa em (5):

---

(5)

No presente subcapítulo, considero pertinente informar o leitor relativamente à origem da problemática da presente investigação, identificar e explicitar a natureza da temática abordada e apresentar os objetivos delineados em torno da mesma. (D31)

---

Em relação ao local de antecipação, além dos referidos (texto introdutório da unidade em causa e final da unidade anterior), encontra-se ainda a remissão no interior de outras unidades, para estabelecer a ligação com o conteúdo tratado na secção em causa. Esta é uma via que permite estabelecer a ligação entre partes da dissertação, reforçando a sua coesão. É o que acontece em (6), entre o conteúdo expresso no enquadramento teórico ou revisão da literatura e o estudo de investigação realizado; e em (7), quanto a componentes do enquadramento que serão objeto de tratamento posterior mais aprofundado.

(6)
No âmbito do nosso projeto, elaboramos uma grelha de avaliação para a leitura expressiva/em voz alta tendo por base os aspetos referidos por Sá (2016, pp. 12-13). Apresentaremos esta grelha detalhadamente na secção deste relatório relativa à análise dos dados e interpretação dos seus resultados. (D13)

(7)
(…) a literatura tem validado uma aproximação entre ambas as abordagens cognitiva e contextual. Esta convergência resultou, com efeito, na sistematização de um conjunto de princípios e práticas que visam uma aprendizagem mais eficaz da escrita, que serão explanados no subcapítulo seguinte. (D29)

*Do nível macrotextual/macroestrutural ao nível microtextual*

A antecipação pode ser integrada no texto, num nível microtextual, interligada com o próprio desenrolar da linha textual, em relação a passagens que se seguirão, sem que estejam autonomizadas na estrutura organizacional (8).

(8)
Antes de iniciar a discussão dos dados obtidos nesta pesquisa, importa recordar que a mesma teve como amostra os ex-alunos que ingressaram no ano letivo de 2013. Assim, para situar melhor o leitor, falaremos um pouco desse ano em que vivíamos um processo de construção e ampliação de novas unidades, assim, a seguir mostramos a presença do IFAL em Alagoas nesse ano. (D30)

O *parágrafo*, mesmo não estando autonomizado estruturalmente, é uma unidade que também pode apoiar a realização da referência endofórica na formulação projetiva, como acontece em (9) (constituindo a única ocorrência no *corpus*):

(9)
Isto levou a recorrer a plataformas digitais como a da editora Leya, em busca de outras simulações, o que, por sua vez, trouxe outro constrangimento para a investigação. Este é explicado no último parágrafo deste subcapítulo. (D9)

A projeção discursiva pode ainda ser ativada em relação a elementos como tabelas (como se exemplifica em (10), figuras, esquemas, etc.

(10)
De forma a clarificar o leitor devido à complexidade da própria metodologia do estudo de caso, será apresentada, em seguida, uma tabela, devidamente organizada, que resume as técnicas utilizadas para a recolha dos dados com todos os participantes do estudo, com o intuito de apoiar a investigação, facilitando assim, no final, a obtenção e triangulação dos dados em questão (Yin, 2001). (D31)

Os excertos (9) e (10) mostram que, como acontece em relação ao nível estrutural de capítulos e secções, anteriormente apresentado, a antecipação interligada com o texto é frequentemente acompanhada pela explicitação da funcionalidade ou propósito que lhe é atribuída em relação ao leitor. Em (9) a explicitação do propósito perante o leitor é feita em relação a uma passagem textual e em (10) em relação à inserção de uma tabela (10), como referido.

Em relação aos recursos metadiscursivos por meio dos quais é efetuada a antecipação ou projeção discursiva, estiveram em relevo anteriormente os correspondentes a termos metaestruturais. Além destes termos, assumem relevo na construção da projeção discursiva, designadamente no nível microtextual, os marcadores discursivos.

Na Tabela 3, apresentamos os valores de frequência dos marcadores discursivos de antecipação mais salientes, entre os quais se destacam os que integram o paradigma construído sobre o radical de *segu–* (*a seguir, de seguida, em seguida, seguidamente*). Além da frequência, é apresentado também o número correspondente à distribuição das ocorrências com valor metadiscursivo de antecipação pelas dissertações.

Tabela 3. Marcadores discursivos de antecipação mais salientes

| **Marcadores discursivos** | **Nível microtextual** | | **Nível macrotextual** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Freq.** | **Distrib.** | **Freq.** | **Distrib.** |
| a seguir | 53 | 10 | 2 | 2 |
| de seguida | 35 | 18 | 17 | 13 |
| em seguida | 16 | 8 | 14 | 6 |
| seguidamente | 5 | 4 | 12 | 7 |
| posteriormente | 9 | 6 | 18 | 14 |
| (mais) adiante | 9 | 6 | 0 | – |
| (mais) à frente | 7 | 4 | 0 | – |
| Total | 134 | | 63 | |

Em relação às frequências, os valores da Tabela 3 colocam em relevo, quanto à utilização de marcadores discursivos, o nível microtextual. Refira-se que no nível macrotextual, a ativação da estratégia de antecipação textual ou projeção discursiva pode assentar na referência às unidades estruturais, como se mostrou anteriormente, podendo os dois tipos de recursos (referência endofórica metaestrutural e marcadores discursivos) surgir associados (por exemplo: *de seguida, no capítulo X…*). No nível microtextual, nem sempre está em causa a referência a unidades estruturais, pelo que a projeção depende em maior grau do recurso aos marcadores discursivos.

No que diz respeito à distribuição, os valores remetem para a diversidade e variabilidade na utilização dos marcadores. Efetivamente, não há nenhum que esteja presente em todas ou quase todas as dissertações.

Por outro lado, surge a questão da homogeneidade ou heterogeneidade entre as dissertações, quanto à presença dos marcadores discursivos de antecipação. Na Tabela 4, apresentamos os valores relativos à ocorrência do conjunto dos marcadores apresentados na Tabela 3 em cada uma das dissertações do *corpus*.

Tabela 4. Distribuição dos marcadores discursivos de antecipação pelas dissertações

| **Dissertações** | **Nível microtextual** | **Nível macrotextual** |
|---|---|---|
| D1 | 1 | 1 |
| D2 | 1 | 2 |
| D3 | 3 | 2 |
| D4 | 1 | 3 |
| D5 | 8 | 7 |
| D6 | 2 | 1 |
| D7 | 2 | 1 |
| D8 | 1 | 1 |
| D9 | 2 | 4 |
| D10 | 0 | 1 |
| D11 | 1 | 1 |
| D12 | 0 | 2 |
| D13 | 1 | 2 |
| D14 | 5 | 1 |
| D15 | 14 | 1 |
| D16 | 11 | 0 |
| D17 | 7 | 1 |
| D18 | 9 | 3 |
| D19 | 0 | 0 |
| D20 | 10 | 5 |
| D21 | 0 | 3 |
| D22 | 5 | 3 |

| Dissertações | Nível microtextual | Nível macrotextual |
|---|---|---|
| D23 | 4 | 0 |
| D24 | 4 | 1 |
| D25 | 4 | 2 |
| D26 | 6 | 0 |
| D27 | 4 | 3 |
| D28 | 1 | 2 |
| D29 | 3 | 9 |
| D30 | 12 | 0 |
| D31 | 9 | 1 |
| D32 | 3 | 0 |
| Total | 134 | 63 |

Os resultados apresentados na Tabela 4 mostram uma grande heterogeneidade relativamente à presença dos marcadores discursivos de antecipação colocados em foco. No nível microtextual, apenas quatro dissertações apresentam um valor igual ou superior a dez ocorrências (com valores entre 10 e 14); sete, um valor igual a cinco até nove; a maioria (21) apresenta um valor entre zero e quatro ocorrências. Embora os marcadores em foco não esgotem os recursos disponíveis, os valores resultantes da análise, para além da heterogeneidade, mostram níveis reduzidos de recurso à projeção discursiva no plano microtextual, para a maioria das dissertações.

### *Metatexto: recursos metaestruturais e composicionais*

Como se pode observar nos exemplos que foram sendo apresentados, o metadiscurso ativado na antecipação ou projeção discursiva coloca em relevo a componente estrutural do metatexto, com recurso a termos como *parte, capítulo, subcapítulo, secção, subsecção*. Além destes termos composicionais, relativos a níveis hierárquicos específicos, encontramos também o recurso a termos composicionais multivalentes, ou seja, que adquirem o seu significado por relação com o nível em que são usados. É o que acontece com o termo *ponto* (11) e

com os termos associados à estrutura semântico-informacional *tópico* (12) e *subtópico* (13).

(11)
Para fomentar a participação ativa das crianças poder-se-á recorrer a estratégias pedagógicas diversas, de entre as quais destacamos a Pedagogia-em-Participação, abordada em detalhe no próximo ponto. (D5)

(12)
O presente tópico aborda os resultados provenientes das entrevistas realizadas aos responsáveis pelas iniciativas STE(A)M. (D21)

(13)
Neste subtópico apresentam-se alguns benefícios do mindfulness, primeiro de uma forma geral e, posteriormente, quando aplicado aos contextos educativos. (D1)

## 5. Conclusão

A antecipação endofórica constitui uma estratégia que permite apoiar o processamento da leitura, delineando um percurso de expectativas quanto ao que será encontrado. Por conseguinte, permite ao leitor ativar conhecimento que já detém e que é relevante para a realização desse processamento.

Na escrita académica (considerando a projeção para o consequente processamento na leitura), designadamente nas dissertações e tipos de texto similares, que constituem macrogéneros complexos, é importante apresentar um percurso claro, coerente e coeso, facilmente apreensível, que dê conta do caminho posto em prática para a construção do conhecimento e que constitua ele próprio um caminho que sustente a reconstrução do conhecimento na leitura (Beacco et al., 2010). A antecipação representa um recurso discursivo que contribui para a clarificação desse percurso, reforçando os mecanismos coesivos do texto e colocando-os ao serviço do processamento da leitura. O

resultado da antecipação é um movimento projetivo entre o anúncio ou referência a um tópico e o seu tratamento no texto.

Esta antecipação discursiva pode ser ativada em relação a diferentes níveis estruturais e em diferentes pontos do texto. Os estudos anteriores têm incidido sobretudo na ativação da dimensão metadiscursiva, em que se insere a antecipação endofórica, nas introduções das dissertações, teses e textos da mesma natureza (Li & Xu, 2020; Rubio, 2011). Os resultados do presente estudo confirmaram a relevância e saliência quantitativa já alcançada no *corpus* analisado da ativação da estratégia de antecipação ou projeção discursiva no capítulo introdutório. Ao ser ativada na introdução da dissertação, a antecipação contribui para a clarificação do percurso que inclui a globalidade do texto.

Os resultados apresentados também mostraram que a presença da estratégia de antecipação não se esgota no capítulo introdutório. A resposta afirmativa à questão de investigação relativa à ativação da estratégia vai para além da introdução geral, no que se refere aos locais, pois a antecipação é reativada ao longo do texto. Um dos locais-chave para essa reativação é o texto introdutório das unidades correspondentes a capítulos ou subcapítulos e secções. O alcance do percurso antecipatório passa a ser o do próprio capítulo, subcapítulo ou secção em causa, eventualmente associado à indicação do seu contributo para o significado mais amplo de todo o texto. Um outro local situado ao mesmo nível estrutural, mas com menos saliência de ativação no *corpus* analisado, corresponde à transição entre unidades realizada no final da unidade anterior, sendo aí anunciado o conteúdo da unidade seguinte. A antecipação pode ainda ser ativada segundo um arco com um alcance mais alargado, estabelecendo a relação entre partes ou unidades afastadas, não contíguas, como componentes de conhecimento explicitado no enquadramento ou revisão da literatura e decisões tomadas ou instrumentos adotados no âmbito do estudo realizado. Também nestes casos cabe ao escritor a avaliação do contributo para o reforço coesivo do texto e a decisão quanto à relevância da ativação da estratégia discursiva de antecipação.

Os resultados da análise mostraram que a estratégia de antecipação implica escolhas discursivo-textuais quanto à realização da

sua ativação em relação a cada um destes locais. Efetivamente, evidencia-se no *corpus* que essa ativação não acontece de forma global e generalizada em relação a todas as unidades do mesmo nível. Cabe ao escritor, geralmente em resultado da interação com o orientador, proceder a escolhas e tomadas de decisão quanto ao contributo que a inclusão da estratégia de antecipação, em relação a determinada unidade, trará ao percurso textual e ao reforço da sua coesão. Essas decisões podem refletir características privilegiadas pela comunidade de escrita em que se integram, de forma semelhante ao que se evidencia em Barbeiro et al. (2022b), em relação aos títulos.

Os locais referidos estão associados às unidades da organização estrutural do texto, situando-se no nível macrotextual. No nível microtextual, a antecipação pode ser também realizada em relação a passagens não delimitadas estruturalmente e a elementos específicos, como tabelas, figuras, listas, diagramas, etc., que se seguirão. Os resultados do estudo mostraram que a antecipação no nível microtextual é uma componente que é ativada de forma reduzida nas dissertações analisadas, indiciando que o recurso às potencialidades desta estratégia poderá ser reforçado, acentuando a rede de conexões, no âmbito da coesão entre diferentes pontos do texto. O que se defende não é o aumento, por si, da estratégia de antecipação, por meio da utilização de marcadores discursivos, a todo o momento ou para todos os pontos textuais. A implicação que podemos retirar dos resultados é a relevância da consciencialização deste recurso, para que os autores o possam utilizar, enquanto possibilidade discursiva de que dispõem para construir a coesão textual e apoiar o percurso de leitura. As escolhas estendem-se aos recursos linguístico-textuais. Os resultados mostram a saliência dos marcadores discursivos de sequencialidade, com predominância dos construídos com o elemento *segu–* (*a seguir, de seguida, em seguida, seguidamente*) que, no entanto, não esgota o paradigma semântico-discursivo. No nível macrotextual, a antecipação é construída geralmente em conjugação com a referência à unidade estrutural em foco (*parte*, *capítulo*, *secção*, …).

Em suma, por um lado, o presente estudo, evidenciou que a estratégia de antecipação está já presente nas dissertações de mestrado da área da educação, de forma saliente, em relação a alguns níveis estruturais, como a globalidade do texto e os capítulos. Por outro lado,

evidenciou que a realização de escolhas por parte do escritor (inserido numa comunidade de escrita que lhe proporciona a interação com outros participantes, entre os quais se destaca o orientador) constitui uma dimensão relevante na escrita académica, nomeadamente nas dissertações de mestrado. O presente artigo procurou contribuir para a consciencialização de escolhas relativas à estratégia de antecipação que estão ao dispor do autor na redação da sua dissertação.

## Referências bibliográficas


Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins Publishing Company.

Anthony, L. (2024). *AntConc* (Version 4.3.1) [Computer Software]. Waseda University.

Bahadoran, Z., Mirmiran, P., Kashfi K, Ghasemi, A. (2019). The Principles of Biomedical Scientific Writing: Title. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, *17*(4): e98326. https://doi.org/10.5812/ijem.98326

Barbeiro, L. (2025, jan. 24 – fev. 3). *The discursive strategies of resuming and synthesizing throughout the text in dissertations* [Workshop paper]. Virtual Workshop - International Research Consortium. Conference on College Composition and Communication.

Barbeiro, L., Caels, F., & Silva, P. (2022a). Géneros e escolares e aprendizagens. In P. Silva, L. Barbeiro, F. Caels, C. Gouveia, J. Santos, C. Marques, & C. Barbeiro, *Teorias Discursivas em Diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 71-97). Grácio Editor.

Barbeiro, L., Carvalho, J. A., & Barbeiro, C. (2022b). Instituições de formação de professores como comunidades de escrita: Estudo com base nos títulos dos relatórios de mestrado. *Diacrítica*, *36*(1), 2022, 238–259. https://doi.org/10.21814/diacritica.785

Barbeiro, L., Carvalho, J. A., & Barbeiro, C. (2023, Feb. 18-22). *Academic communities reflected in writing: analysing master's reports of Portuguese pre-service teacher training programmes* [Paper presentation]. Writing Across Borders – WRAB 2023. Trondheim, Noruega.

Beacco, J-C., Coste, D., van de Ven, P-H., & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects: Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Council of Europe. Disponível em: https://rm.coe.int/16805a0c1bCaels,

F. & Quaresma, A. (2019). *Os Géneros em Manuais de Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: Mapeamento dos géneros*. CELGA-ILTEC. https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2020/01/Brochura-geral_CN.pdf

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., Barbeiro, L., & Alexandre, M. (2023). Recursos textuais para a construção de conhecimento classificativo - as taxonomias em manuais escolares de Ciências Naturais, *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 39*(4) (2023): 1-27. https://doi.org/10.1590/1678-460X202339457469

Caillat, D., & Verine, B. (Orgs.) (2024). *Manuel d'analyse du discours : Perspectives contemporaines*. De Boeck Supérieur.

Cardoso, A., Carvalho, G., & Artiaga, M. J. (2014). *Normas para a elaboração de trabalhos académicos.* Escola Superior de Educação de Lisboa. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/-files/media/2014/normas_ctc_29_01_2014.pdf

Corbert, E., & Connors, R. (2022). *Retórica clássica para o estudante moderno*. Crion. [Trad. *de Classical rhethoric for the modern student*, 1999, 4.ª ed, Oxford University Press].

ESECS (2012). Normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios de estágio e de projeto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. ESECS-Instituto Politécnico de Leiria.

ESSLEI (2018). Guia de elaboração de trabalhos académicos: Manual de referências técnicas para a elaboração de trabalhos académicos na ESSLei. https://www.ipleiria.pt/esslei/wp-content/uploads/sites/28/2015/03/Guia-de-elaboração-de-trabalhos-académicos-ESSLei-2018.pdf

Fenty, N. (2019). Using anticipation guides to support comprehension of science informational text. *Intervention in School and Clinic*, 54(3) 141-148. https://doi.org/10.1177/1053451218767902

Ferro, M., & António, S. (2010). *Manual para a elaboração de dissertações*. ISCAL. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5359/1/manual_dissertaes_set20101.pdf

Geng, H., & Wei, H. (2023). Metadiscourse markers in abstracts of linguistics and literature research articles from scopus-indexed journals. *Journal of Modern Languages, 33*(1), 29-49. https://doi.org/10.22452/jml.vol33no1.2

Gladic, J. y Meza, P. (2022). Características de las investigaciones en torno al Trabajo Final de Grado: una revisión sistemática. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 32*(1), 468-491. https://doi.org/10.15443/RL3227

Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. de Melo (Org.), *Pesquisas em Lingua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-230). Pontes Editores.

Gumilar, S., Hadianto, D., Widodo, A., Hamdani, N., & Tetep (2023). The use of anticipation guides in reading activities to support college students in developing scientific written arguments. *Science & Education*, https://doi.org/10.1007/s11191-023-00484-x

Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by C. Matthiessen). Routledge.

Hartley, J. (2005). To attract or to inform: What are titles for? *Journal of Technical Writing and Communication, 35*(2), 203-213. https://doi.org/10.2190/NV6E-FN3N-7NGN-TWQT

Hartley, J. (2007). There's more to the title than meets the eye: Exploring the possibilities. *Journal of Technical Writing and Communication, 37*(1), 95-101. https://doi.org/10.2190/BJ16-8385-7Q73-1162

Henry, A., & Roseberry, R. (1997). An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System, 25*(4), 479-495. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00047-X

Hogan, C., Myers, L. & Wilkins, M. (2024). Writing introductions: A framework and commentary. *Issues in Accounting Education,* 1-10. https://doi.org/10.2308/ISSUES-2024-009

Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing, 13,* 133-151. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001

Hyland, K. (2005). Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. Continuum.

Hyland, K. (2015). Metadiscourse. In K. Tracy, T. Sandel, & C. Ilie (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi003

Kashiba, H., & Marandi, S. (2019). Rhetoric-specific features of interactive metadiscourse in introduction moves: A case of discipline awareness. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 37*(1), 1-14. https://doi.org/10.2989/16073614.2018.1548294

Kawase, T. (2015). Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes, 20*, 114-124. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.006

Kim, L., & Lim, J. (2013). Metadiscourse in English and Chinese research article introductions. *Discourse Studies, 15*(2) 129–146. https://doi.org/10.1177/146144561247147

Li, Z., & Xu, J. (2020). Reflexive metadiscourse in Chinese and English sociology research article introductions and discussions. *Journal of Pragmatics*, 159, 47-59. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.02.003

Lourenço, G. (2016). A Retórica Clássica no Século XXI: Um olhar sobre o *Storytelling.* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Lunsberg, A., & Ede, L. (1984). Classical rhetoric, modern rhetoric, and contemporary discourse studies. *Written Communication, 1*(1), 78-100. https://doi.org/10.1177/0741088384001001004

Mäntynen, A. & Shore, S. (2014). What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. *Text & Talk*, 34(6), 737-758. https://doi.org/10.1515/text-2014-0022

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Working with discourse: Meaning beyond the clause. Continuum.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture.* Equinox.

Moyano, E. (Ed.) (2013). Géneros y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica. In E. Moyano (Coord.). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura* (pp. 229-296). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Murphy, J., & Thaiss, T. (Eds.) (2020). A short history of writing instruction: From ancient Greece to the modern United States. 4th ed., Routledge.

Pérez-Llantada, C. (2010). The discourse functions of metadiscourse in published academic writing: Issues of culture and language. *Nordic Journal of English Studie*s, 9(2), 41-68.

Pes, A. (2015). The function of titles in some postcolonial literary texts in English. *Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi, 5*, 92-102.

Roozkhoon, M., & Samani, E. (2013). The effect of using anticipation guide strategy on Iranian EFL learners' comprehension of culturally unfamiliar texts. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(6), 127-140. https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n6p127

Rose, D., & Martin, J.R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Equinox.

Rubio, M. (2011). A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscoursal features of research article introductions in the field of Agricultural Sciences. *English for Specific Purposes*, 30, 258–271.

Stapa, S., Maasuma, T., & Aziz, M. (2014). Identifying problems in writing thesis introductions in research methodology class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *112*, 497-502. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1194

Swales J. (1990). Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge University Press

Szenes, E. (2021). Revisiting the role of embedding in Systemic Functional Linguistics: Construing depth in "big texts". *Finnish Journal of Linguistics, 34*, 179-219.

Universidade da Maia (s.d.). *Normas gerais de formatação de trabalhos académicos.* https://www.umaia.pt/pt/viver/estudante-instituicao/normas-trabalhosacademicos

Zhang, Y., & Pramoolsook, I. (2019). Generic complexity in bachelor's theses by Chinese English Majors: An SFL perspective. GEMA online. *Journal of Language Studies, 19(*4), 304-326. https://doi.org/10.17576/gema-2019-1904-16

# 11. EL RETO DE ENSEÑAR A ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

**Alícia Santolària**[1]

**Paulina Ribera**[2]

Aprender a leer y a escribir supone uno de los aprendizajes con mayor relevancia para el ser humano. Constituye uno de los pilares sobre los que se construyen las vivencias personales y la puerta de entrada al conocimiento. No solo tiene un impacto en los individuos: comporta una dimensión social notable ya que contribuye a edificar una ciudadanía crítica. Tal es la importancia de estas habilidades y herramientas de trabajo y conocimiento que, a lo largo de la historia, se han elaborado estudios desde diferentes perspectivas, tanto para conocer los procesos por los que transita la infancia para lograr leer y escribir como para detectar las contribuciones más efectivas para conseguirlo.

Resumir en un capítulo todas las aportaciones centradas en entender cómo los niños de entre tres y ocho años aproximadamente

[1] alicia.santolaria@uv.es; DDLL-UV - Universitat de València, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Espanha; GIEL - Grupo Investigación en Enseñanza de Lenguas.

[2] paulina.ribera@uv.es; DDLL-UV - Universitat de València, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Espanha; GIEL - Grupo Investigación en Enseñanza de Lenguas.

aprenden a leer y a escribir es una tarea desmedida[3]. Como también lo es sintetizar cuáles son las aportaciones focalizadas en conocer las prácticas docentes más efectivas. Por este motivo, debemos acotar nuestra contribución. Así, nos interesa considerar como docentes de los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universitat de València (España) las siguientes cuestiones: 1) elaborar un recorrido que presente las principales aportaciones acontecidas a lo largo de varias décadas que hemos conocido en nuestra vida; y 2) desarrollar una pedagogía de la alfabetización inicial (AI en adelante) para los Grados universitarios anteriormente citados, entendida como el conjunto de posicionamientos teóricos, prácticas y estrategias educativas que el estudiantado debe poseer para que los niños desarrollen las habilidades lingüísticas y las herramientas necesarias para aprender a leer y a escribir en los primeros cursos escolares. Es decir, nos proponemos desgranar cómo ha sido la enseñanza de este saber desde mediados del pasado siglo hasta la actualidad para concretar y responder las preguntas recurrentes del estudiantado de los Grados de Educación Primaria e Infantil (EP y EI en adelante), que mientras conoce los postulados científicos sobre el estado de la cuestión, se plantea interrogantes concretos, como: «¿y yo cómo lo hago?, ¿por dónde empiezo?, ¿enseñando las letras, los sonidos?» etc.

En el recorrido presentado, describimos prácticas escolares de nuestro ámbito geográfico, la zona valenciana; esta perspectiva sustenta nuestra exposición en su primera parte. Dicho recorrido debe ser somero por el espacio dispuesto y, eso sí, lo mostramos desde una mirada reflexiva con el objetivo de valorar los diferentes enfoques, porque el poso que han dejado es lo que ha permitido el avance hacia nuevos planteamientos. Esto configura una buena parte del capítulo para ofrecer después una propuesta docente relacionada con la enseñanza de la AI.

---

[3] Usaremos preferentemente *niños* como genérico en el sentido explicado por la RAE, evitando la actual tendencia al desdoblamiento del sustantivo en su forma masculina y femenina, que va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y--las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas

Conviene precisar algunos aspectos del contexto educativo valenciano antes de iniciar el recorrido propuesto. El periodo que abarca la alfabetización inicial se organiza en dos etapas con sus respectivos marcos legales: Educación Infantil (0-6 años, Decret 100/2022) y Educación Primaria (6-12 años, Decret 106/2022). La primera no es obligatoria, aunque la escolarización en el segundo ciclo (3-6 años) es prácticamente universal según los datos recientes (Generalitat Valenciana, 2024). El marco normativo vigente establece una diferenciación clara entre ambas etapas en lo relativo a la alfabetización. En Educación Infantil no se prescribe la enseñanza formal del código escrito, sino una aproximación temprana y significativa a la lengua escrita, centrada en la conciencia fonológica, el desarrollo léxico y gramatical, así como en la iniciación a la producción y comprensión de textos desde la oralidad. En cambio, el decreto que regula la Educación Primaria fija como objetivo la adquisición sistemática del código alfabético y el desarrollo funcional de la lectura y la escritura, incluyendo la decodificación, la producción autónoma de textos y el tratamiento de las irregularidades del sistema. En consecuencia, aunque ambas etapas trabajen dimensiones vinculadas con la alfabetización, los contenidos, enfoques y objetivos son sustancialmente distintos, siendo clave el carácter no obligatorio de la Educación Infantil. Estas diferencias justifican la existencia de dos grados universitarios distintos (Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria).

Por otro lado, la legislación educativa valenciana — al igual que la del resto de comunidades autónomas españolas— confiere una amplia responsabilidad y autonomía a los centros escolares. Dentro del marco competencial general, cada centro tiene la capacidad de organizar la distribución de los contenidos curriculares, lo que se traduce en una planificación propia adaptada a las características y necesidades de su contexto educativo. En este sentido, corresponde a cada institución decidir aspectos fundamentales como la lengua base de enseñanza (catalán o español), la asignación de materias en cada lengua, la carga horaria máxima destinada al aprendizaje del inglés o la edad en la que se introduce de manera explícita la instrucción de las relaciones grafema-fonema, la escritura de textos, así como la iniciación al grafismo, entre otros elementos.

## En torno a la década de 1960

### a) Las cartillas

Nos situamos en la España de los años sesenta del siglo XX, durante la dictadura franquista (1939 - 1975), cuando había desaparecido el conjunto de propuestas reformistas y pioneras que habían existido durante la Segunda República (1931 - 1939). En esta década, como en la de los años cincuenta, se utilizaban las típicas cartillas, consistentes en enfoques silábicos. Estos libritos se dedicaban a la enseñanza de la lectura en los denominados parvularios, es decir, antes de la EP.

En estos materiales educativos se presentaban las vocales, que aparecían junto al dibujo de un objeto cuyo nombre comenzase por dicha vocal (árbol, ojo, uña, etc.). A continuación, de forma progresiva, en cada página (o par de páginas), aparecía una nueva consonante que se mostraba junto a las diferentes vocales en forma de sílabas abiertas con estructura consonante + vocal (p. ej. [ma], [me], [mi], etc.); habitualmente cada una de ellas se mostraba junto a la imagen de un objeto cuyo nombre empezaba por la sílaba correspondiente (p. ej. una mesa para la sílaba [me]). Esta presentación de sílabas se acompañaba de pequeñas frases formadas por palabras compuestas por las cinco vocales del español y por las sílabas ya presentadas (p. ej. ‘ mamá me oía’). Con igual planteamiento, y con el orden que se consideraba más fácil para el aprendiz, aparecían todas las consonantes del alfabeto. Siempre con breves frases como ‘ tu tío me tutea’.

Después se presentaban las sílabas en posición inversa, es decir, sílabas cerradas con estructura vocal + consonante, (p. ej. [am], [em], [im], etc.) y otras con estructura consonante + vocal + consonante ([mas], [los], [bus], etc.), igualmente con palabras y frases breves con el mismo esquema. Y para finalizar aparecían las sílabas abiertas con estructura consonante + consonante + vocal con los fonemas [l] o r] en posición intermedia (p. ej. [pla], [blo], [gre], etc.), también con el mismo acompañamiento de palabras y frases.

Se buscaba una asociación mecánica, por repetición, de las sílabas escritas con la pronunciación correspondiente. En la lectura en voz alta, que era la modalidad habitual, el niño silabeaba, es decir, leía

marcando cada sílaba, hasta que avanzaba y adquiría rapidez. Los maestros hablaban de lectura mecánica y de lectura comprensiva: en una primera fase se desarrollaba la primera, consistente en saber descifrar el código de la escritura, cosa que se comprobaba cuando cada alumno leía en voz alta; la segunda se apreciaba cuando el niño era capaz de comprender el significado. Era relativamente frecuente escuchar comentarios acerca de algún niño como: «Tiene la lectura mecánica pero no la comprensiva».

Cabe añadir que una práctica habitual consistía en hacer leer diariamente en voz alta a los niños, de uno en uno, las páginas de la cartilla de forma progresiva. Ocurría que había alumnos que aprendían rápido y cada día 'pasaban de página', de lo cual quedaba constancia por la marca que trazaba la maestra en dicha página. Pero había otros niños, a los que les costaba aprender, que podían estar días y días sin 'pasar de página', lo que igualmente quedaba reflejado por las marcas realizadas por la maestra. En estos casos, los niños debían repetir la lectura una y otra vez sobre la misma página. Se desprende fácilmente que estos niños podían vivir esta experiencia como un fracaso y caer en el desánimo y en la desmotivación por aprender a leer. En nuestra opinión, se trata de una propuesta muy dirigida, con un planteamiento único para todos los alumnos con el cual se pretendía llevar adelante la clase de forma unificada. La experiencia demostró que todos los niños no tienen el mismo ritmo de aprendizaje y que este tipo de práctica no servía para dejar que cada cual aprendiese cuando estuviese preparado para hacerlo.

Este tipo de cartillas han sido criticadas por diversas razones. Quizás, lo que con mayor frecuencia se ha dicho, es que se trataba de una propuesta que generaba un aprendizaje mecánico del descifrado donde lo leído no tenía sentido para el aprendiz y, en un principio, tampoco se buscaba que lo tuviera. Los alumnos aprendían sin comprender necesariamente el significado de lo que iban descifrando. La comprensión no se contemplaba hasta más adelante. Además, las frases con frecuencia resultaban muy extrañas, sin corresponderse con el interés y posibilidad de comprensión por parte de los niños. Queda claro, que no había acercamiento alguno hacia el mundo de los textos hasta que el aprendiz alcanzaba a dominar la lectura mecánica.

Otra crítica que se ha señalado es que se enseña a leer a partir de la sílaba como unidad básica de enseñanza del código lingüístico escrito, aspecto que ha quedado invalidado por la investigación, que apunta hacia el entendimiento del principio alfabético a partir de la relación entre sonidos y fonemas con la llamada conciencia fonológica como una de las bases que sustenta el aprendizaje de la lengua escrita. En todo caso, en ningún momento se induce al niño a saber cómo se descomponen estas sílabas en letras y fonemas.

Queremos señalar otro aspecto que ha pasado desapercibido pero que contiene un error de planteamiento importante a nuestro parecer. Estas cartillas a menudo presentaban un dibujo junto a cada sílaba con el objetivo de que la asociación visual y lingüística facilitara el aprendizaje: el error es que se asociaba una sílaba a una imagen correspondiente a un concepto; por ej. [ca] y el dibujo de una casa, es decir, el concepto de *casa*. Esto podía producir confusiones en niños a los que les costaba aprender; tuvimos ocasión de observarlo directamente: imaginemos la sílaba [ma] asociada al dibujo de una mano. Podía ocurrir que un niño, al pedirle que escribiese la palabra *mapa*, escribiese *manopa*: había asociado [ma] y *mano* incorrectamente.

Ahora bien, queremos indicar que estas críticas a las cartillas no deben generalizarse a los métodos silábicos en su conjunto, porque la práctica ha demostrado que, bien utilizados y con las adecuaciones necesarias, son útiles, en especial para alumnos de aprendizaje lento. Aunque no hay estudios concluyentes, la explicación podría residir en la dificultad que tienen muchos de estos niños para segmentar la cadena fónica: les resulta más fácil comprender la segmentación por sílabas que por fonemas porque la pueden asociar más directamente con la secuencia silábica del habla, con los golpes de voz. Esto es, desde el estado de conocimientos actual, tanto por investigaciones realizadas en las últimas décadas como por la práctica llevada a cabo en nuestras aulas, sabemos que, en el proceso madurativo de acercamiento a la comprensión del sistema alfabético de escritura, los niños son capaces de segmentar antes por sílabas que por fonemas; y que es posteriormente cuando son capaces de aislar las unidades más pequeñas (Ferreiro, 2026).

### b) Los métodos naturales de Freinet

En una línea de trabajo totalmente distinta, la propuesta de los métodos naturales de Célestin Freinet (1896 - 1966) llega a València a mediados de la década de 1960. Es la primera zona de España en donde se introduce y lo es de la mano de Ferran Zurriaga (1938 – 2022), maestro en la denominada Escuela Nacional que era la escuela pública de la época. Él la presenta a otros maestros, que van adoptando esta línea de trabajo en el aula habitualmente de forma aislada dentro de sus centros escolares. Son sobre todo maestros de Escuelas Nacionales, si bien se introduce también en algunas escuelas privadas. Es un movimiento minoritario en un principio y, paulatinamente, se va dando a conocer más y más (Ramos y Zurriaga, 2019).

Queremos recordar algunas ideas básicas del planteamiento de Freinet (1972), ideas que se corresponden con pensamientos progresistas de la sociedad del momento: el tanteo experimental como forma de descubrir y aprender, la creatividad y la libre expresión (con medios como el texto libre), la investigación del entorno, la asamblea de clase o la introducción en la escuela de los medios y técnicas de comunicación del momento, como la imprenta o la correspondencia escolar. Con todo ello, un propósito primordial de Freinet es acercar la escuela a la sociedad y considera que, a través de estas vivencias, el niño aprende de forma rápida y sencilla.

En relación con la lectura y la escritura, según Freinet, el niño es sensible a los signos gráficos que se le ofrecen continuamente en el ambiente donde vive: carteles, rótulos, periódicos, etc. La presencia de estos estímulos orienta al niño hacia la necesidad de descifrar unos signos desconocidos que le conducirán al interés por el lenguaje escrito.

Los niños aprenden a leer y a escribir como han aprendido a hablar, progresando lentamente del lenguaje oral a la lectura. Aprenderán a leer leyendo y aprenderán a escribir escribiendo. Sin reglas, sin presiones, siguiendo cada alumno su ritmo. El alumno avanza con la experiencia, tanteando, y el maestro interviene ante las necesidades de cada niño. Todo ello en un ambiente rico y en una atmósfera que le ayuda.

Los alumnos participan en la escuela, desde antes de entrar en la EP, en las actividades y propuestas ya nombradas, igual que los

mayores; intervienen al nivel en que pueden hacerlo. Por ejemplo, en las cartas que dirigen a niños de otros colegios, en lugar de escribir, pueden hacer un dibujo, copiar alguna palabra o poner su nombre propio. Lo mismo para los periódicos que confeccionan con informaciones diversas. Estas actividades siempre tienen unos destinatarios, una finalidad y un sentido real, lo cual genera que los alumnos entiendan la función comunicativa de la escritura con naturalidad.

Un primer contacto del niño con la lengua escrita es a través de su nombre, que la maestra escribe en sus dibujos y en otros lugares. Freinet habla de la identificación de la palabra con el objeto, de la comprensión del código y de la copia cada vez más correcta de las letras. El autor explica que el alumno capta los elementos del lenguaje escrito, entre otros, de las `historias infantiles´ contadas cada día, escritas, reconocidas globalmente, enviadas por correo, etc. Con una construcción libre de frases compuestas mediante referencias que extraen de los escritos expuestos o con palabras que conocen de memoria.

Mediante el estudio global de los textos de la clase y de los corresponsales de cartas, los niños adquirirán la comprensión de la estructura de la frase. Después aparece la comprensión de la estructura de la palabra. La relación entre sonido y grafía será objeto de gran atención. Las técnicas utilizadas conducen a un recorrido con un análisis y síntesis constantes: de la frase a la palabra, de la palabra a la sílaba, de la sílaba a la letra; y simultáneamente el camino contrario para ir a la composición de frases y palabras nuevas. Una crítica que en ocasiones se ha formulado es que no se acompañaba suficientemente al alumno en el camino hacia el análisis de la palabra; aunque esto es algo que dependía de la práctica de cada maestro. Freinet toma de Ovide Decroly el punto de partida desde la globalidad, pero añade algo muy importante: el acceso al texto escrito debe ser ante todo una búsqueda de su sentido porque el texto es producto de una voluntad de comunicación.

Cabe señalar la gran modernidad de los planteamientos de Freinet, muy semejantes a las líneas de trabajo que aparecerán décadas después, y que están en los currículos escolares españoles: las que ponen el foco en el sentido comunicativo y funcional de la escritura con la presencia de los textos desde un principio.

La propuesta de Freinet ha gozado de un gran reconocimiento que ha tenido, y continúa teniendo, una presencia importante en las prácticas escolares, si bien sobre todo tomando aspectos parciales de ella, y no tanto en su globalidad, como modelo de escuela[4].

## En torno a la década de 1970

A lo largo de este tiempo el uso generalizado de las cartillas, aunque permanece, va dejando paso a nuevas propuestas para la práctica provenientes de planteamientos diversos. Coincide con un tiempo en que se da una progresiva apertura sociopolítica en España, que llevará a la democracia, y que llega también a las escuelas con influencia de obras de Montessori (1949), Decroly (2006) o Freire (1970), entre otros.

Aparecen nuevas propuestas que se concretan en materiales didácticos preparados para su uso en el aula, de manera que los maestros los pueden utilizar de forma directa y sencilla. En su inmensa mayoría no siguen un planteamiento original puro, sino que son abordados de forma ecléctica con variabilidad según el punto de vista de los autores del material. En su mayoría, se basan en las aportaciones de Maria Montessori (1870 – 1952) y Ovide Decroly (1891 – 1932), con una mayor influencia de uno de ellos en cada ocasión, pero casi siempre conjugando ideas derivadas de ambas aportaciones. Esta perspectiva es la que tiene una mayor presencia en este período y por ello centra nuestra exposición en este apartado.

Las propuestas de Maria Montessori proceden de comienzos del siglo XX. Son propuestas muy amplias, pero aquí nos limitaremos a resumir lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

En esta línea se parte de un importante trabajo sensorial previo (visual, táctil, auditivo, etc.) donde se da gran importancia a la preparación del manejo del instrumento para escribir. Después se comienza a utilizar tarjetas con una letra recortada en papel de lija, que se pre-

[4] La pedagogía Freinet sigue presente en España a través del MCEP. Más información en: https://www.mcep.es/.

sentan progresivamente al niño. Empiezan por las vocales y buscan el reconocimiento de cada letra visual y táctilmente, siguiendo el trazo con el dedo para fijar la representación visual y motriz mientras dicen el sonido correspondiente. La maestra va pronunciando cada sonido, con lo cual el signo gráfico se asocia con la imagen auditiva; a partir de ello, el niño podrá pronunciar el sonido correspondiente a cada signo gráfico. Las consonantes no se pronuncian por el nombre (*eme*, *ele*), sino por cómo suenan [m], [s], [d].

Con las vocales y las consonantes que los alumnos van aprendiendo, enseguida empiezan a formar palabras con letras móviles de la 'caja de componer'; la maestra ayuda pronunciando lentamente las palabras y el niño puede hacer el trabajo de análisis de la palabra con facilidad. Más adelante pasan a la 'escritura gráfica' y con el 'dictado mudo' tienen que escribir el nombre de determinadas imágenes.

La lectura es un poco posterior a la escritura y supone algo más de dificultad porque al principio, para leer las palabras, los aprendices van diciendo los sonidos correspondientes a las letras separadamente, con lo cual no comprenden el significado. Este llegará cuando puedan leer las palabras sin entrecortarlas. Para Montessori, hasta que el niño no recibe transmisión de ideas, no lee realmente.

Ovide Décroly crea su Método ideo-visual (o global) también a comienzos del siglo XX. Se fundamenta en el carácter global de la percepción y de la actividad mental del niño en sus primeros años de vida. Sitúa al aprendiz ante el lenguaje escrito a pesar de su aparente complejidad y con ello la memoria visual adquiere un papel esencial. Así, se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos. La lectura se inicia con una frase pensada por el grupo a partir de una actividad determinada y después de que los alumnos hayan hecho dibujos al respecto; será una frase surgida de la observación o de la vida del aula y que haya suscitado el interés del grupo. El maestro la escribe en la pizarra y todos juntos la leen lentamente. Luego, copiada en una tira de papel, se coloca en la pared y allí permanecerá (en momentos posteriores, a su lado se irán poniendo otras frases). Dicha frase, que los niños van memorizando porque la tienen a la vista, es copiada por ellos en dos tiras de papel. Una se coloca junto a un dibujo en el 'libro de lectura' individual,

que irá aumentando de número de páginas; la otra, se recorta en palabras que cada niño guarda en una caja cuyo contenido también irá creciendo. Esta copia por parte de los alumnos equivale a 'dibujar' la frase que el maestro ha escrito, ya que todavía no identifican las letras. Eso sí, se motiva a hacerlo con esmero para que se habitúen a cuidar la grafía. Con las palabras comienza un primer análisis para el cual se hacen actividades como identificar palabras conocidas en un texto, asociar palabras escritas e imágenes o formar frases con las palabras guardadas en la caja de cada niño. Después, los alumnos descubrirán la existencia de las sílabas al verlas repetidas en palabras distintas y, como ejercicio, pueden escribir listas de palabras con una determinada sílaba. Del mismo modo llegarán al descubrimiento de las letras asociadas a los sonidos correspondientes.

Ambas líneas de trabajo, como ya habíamos dicho, ejercen una gran influencia en los distintos materiales didácticos que aparecen en este tiempo. Como se deduce de lo expuesto, el planteamiento de Montessori pone el primer acento en el desarrollo de los aspectos vinculados al grafismo y al aprendizaje de las letras en su relación con los sonidos del habla; el significado de la escritura y la comprensión lectora llegarán más tarde. Décroly sigue el camino contrario: desde el principio pone el énfasis en el significado, que plantea a partir de experiencias vividas y de la comprensión de lo que se presenta por escrito; el análisis de las palabras y las sílabas para llegar a las letras en su relación con los sonidos se trabajará después.

Estas propuestas recogen planteamientos eclécticos. Así, por ejemplo, un material puede comenzar por enseñar las vocales, pero dándoles sentido desde el primer momento con la intención de que haya comprensión lectora. Otro, puede comenzar por presentar cancioncitas para proponer a continuación actividades de análisis de frases, palabras, sílabas y letras; o comenzar directamente por palabras asociadas a una imagen.

Es decir, es un momento en que se quiere conjugar la motivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura y su significado, el sentido de la escritura y la comprensión lectora, por una parte, con la necesidad de acompañar al niño en el conocimiento del sistema de escritura alfabético, por otra. En cuanto al primer aspecto cabe

observar que, desde la perspectiva de conocimientos actuales, el acento se pone en el significado del lenguaje escrito, pero no se plantea desde una mirada comunicativa. En referencia al segundo aspecto, cabe recordar que en esta época se habla con frecuencia de la habilidad analítico-sintética de la secuencia de letras y sonidos en la palabra, en especial, en el aspecto fonético-fonológico.

Por su presencia en este tiempo queremos recordar, dado su interés, el Enfoque de palabras generadoras (Freire, 1970), basado en buena parte en la percepción y la memoria visual. En él se plantea, en primer lugar, el aprendizaje de las vocales. A continuación, se muestra una palabra escrita junto a un dibujo que la representa (p. ej., *maleta*); se habla sobre la imagen para descubrir qué hay escrito y, con este punto de partida, se lee la palabra. Posteriormente se pasa a descomponer esta palabra en sílabas y en letras para posteriormente volverla a componer. La utilización de tarjetas de papel o cartón para cada palabra permite recortarla materialmente en sílabas y letras con el objetivo de poder manipularlas. De manera progresiva, con las sílabas que se van conociendo, se irán formando nuevas palabras y también frases. Cabe destacar que esta manera de proceder, en que se descomponen y se componen las palabras manipulándolas, resulta particularmente interesante para niños con determinadas dificultades de aprendizaje, en concreto para aquellos a los que les cuesta analizar y sintetizar la secuencia de letras o sonidos (que se manifiesta, p. ej., en omisiones, adiciones o alteraciones del orden de las letras al escribir).

## En torno a la década de 1980

Llegan a nuestros colegios las propuestas derivadas de las investigaciones de Emilia Ferreiro (1937 – 2023) y Ana Teberosky (1943 – 2023), con su conocido libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979). Estas investigaciones, conocidas con el nombre de Constructivismo, se introducen en España con la ley educativa de la LOGSE (1990 – 2006) coincidiendo, además, con la asunción de los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua. Desde la administración educativa se realiza un importante trabajo formativo para los maestros, que generará

un cambio evidente en la práctica de las aulas de nuestro entorno y se extenderá con fuerza.

El aspecto más conocido de la investigación es sobre el recorrido de los niños hasta descubrir cómo funciona el sistema de representación de la escritura alfabética. El conocimiento de las fases de dicho recorrido permite a las maestras observar y apreciar en qué momento evolutivo se encuentra cada alumno. Ferreiro y Teberosky realizan su investigación desde la perspectiva psicogenética de Jean Piaget (1896 – 1980), que tenía gran fuerza en el momento en que la llevan a cabo. Piaget (1961) concibe el desarrollo del niño como el resultado del crecimiento biológico y de la experimentación activa con el medio (referido a los objetos, no a las personas). Para el autor, los aprendizajes dependen del nivel cognitivo de la persona, por lo que el desarrollo del niño guía el aprendizaje y no se ve como el resultado de la intervención educativa, sino que el progreso cognoscitivo va por delante de esta. El papel del educador consiste en proporcionar un ambiente enriquecedor al alumno a fin de que este pueda ser activo y desarrollar sus capacidades. En consecuencia, se pone el acento en el aspecto del aprendizaje y no de la enseñanza.

Así, se facilita a los alumnos material abundante y diverso con el propósito de que sean ellos quienes, a su ritmo, se aproximen a los textos y a su funcionalidad, a la lengua escrita. La utilización de textos reales (de uso social fuera y dentro de la escuela) es básica desde el principio: junto a carteles o libros de todo tipo en el aula, se utilizan los nombres propios de los alumnos, listas, rótulos, etc., entre otros géneros discursivos. Con todo ello, se pretende disponer de 'un aula alfabetizada' donde los alumnos podrán descubrir cómo funciona nuestro sistema de escritura. Es esta propuesta la que ha generalizado el uso de las letras mayúsculas de palo para los más pequeños, así como el uso del nombre propio de los alumnos como material imprescindible desde el principio.

El planteamiento del constructivismo ha sido criticado, por voces latinoamericanas en especial, diciendo que se deja al niño solo ante el aprendizaje y que, en consecuencia, los alumnos alcanzan a saber leer y escribir más tarde de lo que sería deseable. Ahora bien, tenemos que decir que esto no fue así en las escuelas de nuestro entorno

porque la práctica fue distinta: las maestras introducían variaciones respecto del planteamiento original con la incorporación de ideas provenientes de otras propuestas o de su propia experiencia. Pudimos observar directa y reiteradamente en las aulas cómo cada maestra incluía adaptaciones diversas según su punto de vista: eran sobre todo actividades dirigidas a trabajar la relación entre las letras y los sonidos del habla, la composición de las palabras, el trazado de las grafías, etc. Estas actividades gozaban de una presencia importante y en ellas las maestras intervenían guiando a los niños para que avanzasen en la comprensión del sistema alfabético de escritura. Este tipo de práctica, que fue la habitual, generó que los alumnos aprendiesen con normalidad respecto de otro tipo de propuestas, y no con la tardanza descrita por las voces latinoamericanas a las que antes nos hemos referido. De hecho, una de las investigadoras citadas años después ampliará el planteamiento diciendo que una descripción evolutiva sirve para aportar información desde la perspectiva del niño, de cómo funciona su mente; esta perspectiva, junto con otras, tendrían que constituir una parte del conocimiento pedagógico y, evidentemente, se debe saber cómo hay que intervenir, qué modelos proponer y cómo hay que evaluar (Teberosky, 1996).

Queremos destacar una interesante aportación de Peso y Vilarrubias (1989) desde una perspectiva vygotskyana: para cada nivel evolutivo (de las fases descritas por Ferreiro y Teberosky[5]), relacionan las características del proceso de aprendizaje con la correspondiente zona de desarrollo próximo y con el proceso de enseñanza que sería adecuado. La propuesta responde a una pregunta que era frecuente en los maestros de los primeros niveles escolares: «Sí, comprendo cómo aprenden los alumnos… Pero ¿qué puedo hacer para ayudarles?».

## En torno a la década de 1990

Llegan con fuerza aportaciones provenientes de la línea de Lev Vygotsky (1896 – 1934), que se encuentra en el origen del interaccio-

[5] Estas etapas fueron muy divulgadas en nuestro contexto. Véase Ribera (1999).

nismo social junto con otros psicólogos como Leontiev (1978 - 1983) o Wallon (1984 - 1985). El autor considera la acción recíproca de los miembros del grupo y la comunicación que la hacen posible como el fenómeno más importante en la elaboración de los conocimientos. Así como, según Piaget, el maestro tiene que orquestar y dirigir 'guiando desde detrás', para Vygosky la instrucción solo es satisfactoria 'cuando precede al desarrollo', porque la ayuda del docente permite a los alumnos llegar a niveles de comprensión que nunca conseguirían solos. Esto es, el papel del profesor crece al reconocer que la enseñanza, más que ir a remolque del crecimiento mental, llega a ser satisfactorio cuando precede al desarrollo del alumno. Por lo tanto, Vygotsky otorga un papel primordial al proceso de enseñanza, pone en valor el aprendizaje 'enseñado'.

En este sentido, son útiles algunos conceptos desarrollados desde esta perspectiva, imprescindibles para comprender la interacción que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a conceptos conocidos en el ámbito de las didácticas específicas como la zona de desarrollo próximo o ZDP (Vygotsky, 1995) entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real de aprendizaje (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos). U otros, revelados por Bruner (1985), como el andamiaje, esto es, el conjunto de ayudas pedagógicas verbales y no verbales que un docente o persona adulta con experiencia ofrece a los niños para hacer avanzar el conocimiento.

En el aspecto lingüístico, el interaccionismo socio-discursivo, con Bronckart (1985), siguiendo las aportaciones de Voloshinov (1895 – 1986) y de Bajtín (1895 - 1975) en torno a los géneros discursivos, evidencia la importancia de integrar estos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua por corresponderse con las prácticas lingüísticas históricamente constituidas. Así, los géneros se erigen como un punto de referencia esencial para los alumnos a la hora de abordar en el aula la variación infinita del lenguaje y permiten proponer actividades específicas y con sentido: se trata de utilizarlos como principio organizador del trabajo en clase (Dolz y Schnewly, 1997).

En relación con los primeros niveles escolares, los géneros discursivos preexisten siempre en los aprendices al menos como representación difusa o confusa, a veces antes de su entrada en la escuela (Canvat, 1998). En efecto, los niños desde muy pronto descubren la existencia de los textos escritos con que los adultos interaccionan y progresivamente van aprendiendo a identificarlos dentro del repertorio de géneros que conocen.

Es en el contexto familiar y social donde se inicia el conocimiento del mundo de la escritura por parte de los pequeños, y no solo en la escuela. De hecho, este reconocimiento se produce antes de que ellos puedan descifrar las letras y las palabras. En esta línea aparecen investigaciones acerca del trabajo con géneros discursivos en aulas de EI y primeros cursos de la EP (Ríos y Altava, 1998; Ribera y Ríos, 1998).

## En torno a la década de 2000

Se produce un cambio sustancial en el contexto valenciano. Las tesis de las profesoras citadas (Ríos, 1999 y Ribera, 2007) suponen un cambio de rumbo en los avances sobre la AI. Estas autoras han desarrollado su carrera universitaria en departamentos de didáctica de la lengua, han realizado investigaciones en aulas de EI y primeros cursos de EP y han tenido una estrecha colaboración con maestras, o bien porque han creado equipos de trabajo en los centros educativos o bien porque han trabajado en las escuelas. Esto les confiere un gran conocimiento de las aulas, tanto desde la perspectiva de los niños que aprenden como desde las actuaciones docentes para facilitar los aprendizajes. Esto es, su aportación más relevante es que investigan en la escuela para revertir el conocimiento en la universidad, donde impartirán docencia. A partir de este punto, recogen todas las aportaciones de las que se han nutrido a lo largo de décadas y sustentan la formación inicial de maestros en el campo de la AI basada en evidencias científicas y desde postulados socioculturales, donde la intervención docente es primordial. Además, las dos conectan con grupos especializados en

investigaciones realizadas en aulas (el grupo Protextos, GREAL, la escuela de Ginebra, etc.) además de impulsar otros como GIEL en València y dirigirán, en la década siguiente, tesis doctorales como la de Santolària (2015) y la de Santos (2018). Todos estos grupos comparten un marco teórico común: el socioconstructivismo, impulsado, como hemos señalado anteriormente, por autores como Vygotsky y Bruner, entre otros. Investigaciones posteriores, como las de Zuccalá y Sandbank (2018), evidencian que este enfoque favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura en mayor medida que otros planteamientos de carácter más formal. En este sentido, el aprendizaje se produce a través de la participación activa del sujeto en situaciones interactivas, necesariamente insertadas en un contexto pragmático, lo que le permite incorporar nuevos saberes y procedimientos construidos a partir de sus conocimientos previos y con el apoyo de sujetos más expertos (Daniels, 2003).

Así, Ríos (1999) elaboró una investigación en un contexto donde una maestra y su grupo clase (con niños de cinco años) realizaban actividades cotidianas para aprender a escribir, bajo una perspectiva de utilización funcional de la escritura en la que se enseñan y aprenden de forma integrada el código y los aspectos discursivos que exige el dominio de la lengua escrita. A su vez, Ribera (2007) realizó una investigación a partir de tres géneros discursivos con niños de cinco años, en ocho aulas y con sus respectivas maestras: se demuestra que ellos pueden formular textos y aprender sobre estos con independencia de sus conocimientos sobre el sistema de escritura; en este contexto, la técnica del dictado al adulto se erige como un medio idóneo. En definitiva, se evidencia que la capacidad para apreciar los diversos aspectos que conforman la complejidad de la escritura y la capacidad de inventar textos para ser escritos va por delante de la adquisición del código. Para acabar este periodo, subrayamos la publicación, a partir de los hallazgos encontrados en esta tesis, de *El repte d'ensenyar a escriure* (Ribera, 2008[6]).

---

[6] Cabe destacar que esta obra recibió el Premio Telémaco 2010 otorgado por la Universidad Complutense de Madrid en colaboración con la Fundación SM en la modalidad de libros de carácter divulgativo.

## En torno a la década de 2010 y en adelante

Se recogen y analizan los pros y contras de todas las aportaciones anteriores y se insiste en formular principios didácticos para la enseñanza de la lengua escrita inicial, entendiéndolos como procesos activos de interpretación y de construcción del sentido de un texto y no como actividades de simple decodificación (Solé, 2016). A partir de este momento, las investigaciones muestran diversos focos de interés, que aportan claridad para la articulación de una pedagogía de la alfabetización inicial. A continuación, las resumimos en 5 aspectos: 1) el docente es una pieza clave para apoyar el desarrollo lingüístico infantil y para favorecer el diseño de buenas prácticas; 2) el progreso lingüístico infantil se nutre de la sociedad, la familia y la escuela, tres contextos a menudo multilingües; 3) el desarrollo oral es decisivo para favorecer la alfabetización escrita; 4) el conocimiento metalingüístico e interlingüístico de los docentes es fundamental; 5) se deben tener en cuenta y valorar las reflexiones, pruebas e intentos lingüísticos orales y escritos, realizados por los niños como parte del proceso de apropiación de la lengua. Cabe enfatizar la importancia del multilingüismo y del impulso a la educación plurilingüe promovida por la UNESCO. Este enfoque adquiere especial relevancia en territorios con lenguas minorizadas, donde, además de avanzar en la normalización de su uso, se incorpora la enseñanza de lenguas extranjeras y de las lenguas vinculadas a la inmigración. Todo ello plantea un desafío significativo para la enseñanza de las lenguas en el ámbito escolar, al requerir estrategias pedagógicas capaces de integrar y valorar esta diversidad lingüística.

De los cinco puntos anteriormente citados se desprende que la formación inicial del profesorado ha de posibilitar los principios didácticos generales, el diseño de buenas prácticas en el aula y elementos de análisis de los procesos para transitar hacia una pedagogía de la AI. Con ese propósito hemos diseñado el cuadro 1 (ver al final del capítulo), una Guía de principios didácticos para atender la AI en la formación inicial de maestras y maestros. El plan de Bolonia y la reforma del EEES de los Grados universitarios aportó cambios sustanciales entendiendo la Universidad como agente de transforma-

ción socioeconómica y orientó la formación inicial hacia un carácter profesionalizador, esto es, los maestros de EI y EP deben ser formados para desarrollar su actividad docente en sociedades complejas. Esto nos lleva a realizar planteamientos más concretos: nos obliga a ofrecer no solo una formación teórica sólida sino también a brindar un acopio de ejemplos de buenas experiencias (Pérez Peitx y Fons (2019[7]); a aportar guías para crear buenas prácticas en las aulas (Alonso-Cortés y Sánchez Rodríguez, 2015); a identificar prácticas docentes (Tolchinsky et al., 2014); a presentar herramientas, como el dictado al adulto, para mediar entre los niños y la cultura letrada (Santolària, 2021; Sánchez Rodríguez y Santolària, 2024); a mostrar secuencias didácticas para organizar los aprendizajes (Santolària y Ribera, 2017) o información sobre cómo conseguir un buen grafismo y atender a sus dificultades (Ribera et al., 2015). Otro aspecto que se añade es la atención a la diversidad lingüística en contextos multilingües, la inclusión en la escuela de las lenguas familiares de los niños o el aprendizaje de la gramática, como se ve en los trabajos de Santolària et al. (2023), Santolària y Soler (2024) y Monzó (en preparación), donde el análisis de las interacciones de aula vislumbra las reflexiones metalingüísticas e interlingüísticas de los niños, que también se producen en edades tan tempranas. En definitiva, en el aula universitaria se muestra un compendio de investigaciones vinculadas a las observaciones o intervenciones en aula escolar como espacio de enseñanza-aprendizaje, un aspecto que redunda en la calidad de la formación universitaria y que entronca con los postulados de la Didáctica de la Lengua como disciplina con dimensión social (Dolz et al., 2009; Camps, 2012).

En nuestra guía de principios didácticos se recogen todos estos aspectos. A su vez, se contemplan los ambientes favorecedores de la alfabetización (el familiar y el escolar) a partir de los cuales se desarrolla la comunicación y las estrategias de lectura y escritura (cabe decir que algunos componentes como el desarrollo de la lengua oral

---

[7] Muchos de los ejemplos se pueden ver en el blog *Aprendre a llegir i a escriure* del grupo de formación permanente del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB coordinado por Montserrat Fons y Rosa Gil. https://icellegiriescriure.wixsite.com/aprendre/arxiu

o el favorecimiento de actuaciones interlingüísticas pueden situarse en los dos ámbitos). Con todo, incidimos sobre el punto dos (Fomento de la alfabetización emergente en la escuela). Nos centramos en el acompañamiento docente, en las ayudas y muestras pedagógicas que las maestras deben aportar para desarrollar buenas prácticas. Justamente, el docente se erige como un modelo de persona alfabetizada que comparte e involucra a los niños en las prácticas letradas y que ofrece un espacio para promover la autonomía infantil. No solo se trata de observar la figura del docente como modelo, también se aportan claves para precisar la adquisición de los aprendizajes (eje 2.2). Asimismo, entendemos que el docente debe decidir qué dimensión de la lengua escrita pretende trabajar de una forma más consciente y detenida para evitar la sobrecarga mental a los niños (dimensión texto, dimensión código o dimensión gráfica). Obviamente, entendemos que se pueden trabajar los aspectos comunicativos, el código escrito y el trazado de las letras de forma conjunta, aunque nosotras defendemos que primero se trabaje la comunicación, entendida como la generación y aportación de ideas, la creación de la necesidad de explicar algo a alguien para transmitir la necesidad de conocer un código (en este caso el lingüístico) para mostrar esas ideas y dar paso a la necesidad de trazar ese mensaje. Escribir y leer son actividades muy demandantes, en las que los niños deben tener en cuenta tanto los aspectos relacionados con la producción, generación de ideas y comprensión textual, por una parte, como los implicados en el conocimiento del código y su grafismo, por otra; por ello conviene, desde un punto de vista didáctico, secuenciar las tareas para liberar recursos cognitivos. Pensamos que es necesario considerar el contenido, el propósito y el sentido de lo que se escribe y se lee desde los primeros momentos del aprendizaje y trabajar didácticamente todas las dimensiones involucradas en el dominio de la lengua escrita. Se trata de separar las dimensiones para juntarlas cuando sea conveniente, en un camino de ida y vuelta recurrente para acompañar a los niños en el proceso. Los docentes, si desgranan los tres saberes, pueden tomar decisiones ventajosas como, por ejemplo, primar la dimensión comunicativa de los mensajes infantiles sin penalizar ni corregir su ortografía simplificada, sin pretender que los niños redacten sus

textos con la ortografía convencional o arbitraria establecida por la normativa curricular, cuestión que podrán abordar más adelante[8]. De esta manera focalizarán su enseñanza en los aspectos comunicativos y en el entendimiento funcional de la lengua escrita. O pueden, en otra ocasión, dedicarse al reconocimiento y trazado de las letras como una actividad de entrenamiento gráfico, sin preocuparse en ese momento por la comprensión o decodificación. Por último, hay dos ejes más que destacamos: la atención al análisis de las prácticas escolares (eje 2.3) y el planteamiento y el diseño de secuencias didácticas con planteamiento multilingüe, proyectos o situaciones de aprendizaje (eje 2.4). Son dos aspectos notables en la formación inicial del profesorado porque conectan, junto con lo anterior, la formación con el desarrollo profesional, lo cual influye positivamente en las actitudes del estudiantado.

## Conclusiones

Con la guía presentada, no pretendemos mostrar un perfil de docente aplicacionista, aunque sí queremos aportar algunos anclajes donde estudiantes y maestras puedan sujetarse al iniciar el complejo camino hacia la enseñanza de la AI de los niños. ¿Por qué? Porque, como señala Espinel-Bernal (2023, p. 1661), «Leer y escribir es algo que cotidianamente hacemos y, sin embargo, difícilmente nos preguntamos por ello. Nos hemos acostumbrado tanto a su presencia que olvidamos fácilmente que están allí con lo cual quedan reducidos a mecánicos procedimientos». Entendemos, como formadoras de maestros, que debemos procurar que nuestro alumnado no actúe mecánicamente,

---

[8] Los currículos españoles promueven una enseñanza y un aprendizaje de las lenguas desde un enfoque competencial. El objetivo es que el alumnado desarrolle conocimientos, habilidades, actitudes y valores aplicables en situaciones reales, más allá de la mera memorización o aplicación mecánica de contenidos (LOMLOE, 2020). En este marco, la comunicación se erige como eje central del proceso de enseñanza. En el ámbito de la alfabetización, ello implica priorizar el desarrollo de la expresión oral y escrita. Por tanto, al comienzo del proceso de aprendizaje resulta coherente estimular la producción y comprensión de mensajes, situándolos por encima de la memorización de letras, de las relaciones grafema-fonema o de la corrección ortográfica.

sino que se interrogue por este aprendizaje y su enseñanza. Pensamos, por un lado, que el estudiantado debe conocer de forma global las maneras de enseñar a leer y a escribir más relevantes de las últimas décadas (resumidas en este capítulo). Y, por otro, entendemos que el alumnado ha de contemplar el objeto de enseñanza, la lengua escrita, como algo complejo. Como sostenía Ferreiro, hay que tener una visión ancha de la alfabetización para superar aquella pregunta que formulábamos al inicio de este capítulo, la pregunta típica de «cómo hago yo para enseñar a leer y escribir». Ferreiro explicó que[9]:

> Más que empezar con la pregunta típica de cómo hago para enseñar a leer y escribir, primero hay que enseñar algo acerca de lo que es la escritura y para qué sirve. El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. (…) Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra que les muestre qué quiere decir saber leer y escribir.

Esta idea ha planeado a lo largo de nuestra exposición. Pensamos que aporta conocimiento sobre la historia reciente de la AI desde un punto de vista que recoge las contribuciones de diferentes científicos y docentes y que evidencia que no hay recetas para enseñar a leer y a escribir. Nuestra contribución muestra un gran respeto por lo que acontece en las aulas escolares y considera la infancia como una etapa con valor en sí misma y no como una etapa propedéutica ni de tránsito hacia algo mejor, sino como una etapa en la que se está para vivir, en la que se lee y escribe con más o menos ayuda para vivir y donde la maestra acompaña modelando el proceso e interrogando e interrogándose sobre la lengua escrita en lenguas diferentes, con herramientas diferentes, con textos multimodales, etc. en entornos complejos donde la perspectiva sociocultural enmarca el reto de alfabetizar a toda la infancia.

---

[9] Entrevista con Emilia Ferreiro publicada en *La voz del interior* "El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional" (26/4/2008). Otero, M. http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117

## Referencias bibliográficas


Alonso-Cortés, M.ª D. y Sánchez Rodríguez, S. (2015). *Guía para la observación de prácticas de escritura*. https://buleria.unileon.es/handle/10612/9883

Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco.

Bruner, J. (1985). *La parla dels infants*. Eumo Editorial.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, *59*, 23-41. https://rieoei.org/rie/article/view/455

Canvat, K. (1998). La notion de genre a l'articulation de la lecture et l'écriture. En I. Reuter. (comp.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 263-282). Peter Lang.

Casas, M., Sánchez, S., Santolària, A. y Soler, B. (2022). *El pie de foto. 1º y 2º curso.* Sites EGRAMINT. https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/pie-de-foto-1%C2%BA-y-2%C2%BA-primaria

Decret 100/2022, de 29 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de l'Educació Infantil. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf

Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'Etapa d'Educació Primària: https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.

Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos*, *11*, 77-98.

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *21*, 117-141.

Espinel-Bernal, Ó. (2023). Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí. *Educação e Filosofia*, *36*(*78*), 1659-1681. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66444

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E., (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* (3), 1-52.

Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Fontanella/ Laia.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.

Generalitat Valenciana. *Resumen de escolarización 2024*. València: Dades Obertes Generalitat Valenciana; 2024 (15/11/2025). https://dadesobertes.gva.es

LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020).

Montessori, M. (1949). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

Monzó, E. (en preparación). *Escriptura i ensenyament de la gramàtica en contextos multilingües. El model EGRAMINT en els primers cursos escolars*. Tesis doctoral en curso. Tutorización: Alícia Santolària Òrrios.

Pérez Peitx, M., y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo, 30*, 151-174.

Peso, M.ª T. y Villarrubias, P. (1989). La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Cuadernos de pedagogía*, *171*, 54-59.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.

Ramos, A. y Zurriaga, F. (coords.). (2019). *La represa del moviment Freinet (1964-1974)*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Ribera, P. (1999). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista, *Cuadernos de Educación, 1*, 13-15.

Ribera, P. y Ríos, I. (1998). La distinción oral- escrito: una propuesta para educación infantil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *17*, 20- 32.

Ribera, P. (2007). *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. Universitat de València. Tesis en red: https://www.tdx.cat/handle/10803/9626#page=1

Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil.* Perifèric edicions.

Ribera, P.; Villagrasa, M.ª R.; López Jiménez, S. (2015). *La escritura: cómo conseguir un buen grafismo. Prevención y atención de sus dificultades en el aula*. Graó.

Ríos, I. (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificación oral del text escrit*. Universitat Jaume I (Castelló). Tesis en red: https://www.tdx.cat/handle/10803/10364#page=1

Ríos, I. y Altava, V. (1998). Formación de Maestros: la escritura de una carta a los Reyes Magos. *Cultura y Educación*, *10*, 47-68

Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a

leer y escribir. En M. Romero; R. Jiménez (Coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)* (pp. 177-198). Cádiz, UCA. https://rodin.uca.es/handle/10498/19831

Sánchez Rodríguez, S. y Santolària, A. (2024). Escribir es más que trazar letras, incluso antes de los 6 años. https://theconversation.com/escribir-es-mas-que-trazar-letras-incluso-antes-de-los-seis-anos-242244

Santolària, A. (2015). *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuals i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*. Universitat de València. Tesis en red: https://roderic.uv.es/items/bd757eab-72d5-4544-94f9-b344d630ccf1

Santolària, A. y Ribera, P. (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Edicions del Bullent.

Santolària, A. (2022). *La consciència fonològica*. https://roderic.uv.es/items/40476c6f-951a-4861-b1c7-4457498868f4

Santolària, A. (2021). La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial docente. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, *36*(2), 97-112. https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2665

Santolària, A., Soler, B. y Casas, M. (2023). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, (*23*), 15–36. https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2

Santolària, A. y Soler, B. (2024). Identificar nombres y explicar por qué lo son mediante una secuencia didáctica. *Aprender gramática en 2.º de educación primaria en contextos multilingües*. Graó. https://hdl.handle.net/10550/117499

Santos, M. M. (2018). *O ensino precoce da escrita: o ditado ao adulto mediado por sequências didáticas com recurso ao quadro interativo*. Tesis doctoral. https://ria.ua.pt/handle/10773/26159

Solé, I. (2016). L'aprenentatge de la lectura en lectors debutants… i el seu ensenyament. *Llengua, Societat i Comunicació*, *14*, 13-20.

Teberosky, A. (1996). L'entrada a l'escrit. *Guix*, 219, 5-10.

Tolchinsky, L.; Ribera, P. y García Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Culture and Educaction*, 24 (4), 415-433.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Cuadro 1 – Guía de principios didácticos para atender la alfabetización inicial (AI) en la formación inicial de maestras y maestros (a partir de Sánchez Rodríguez, 2014 y Santolària, 2022).

| **1) Alfabetización emergente en el ámbito familiar** | **2) Fomento de la alfabetización emergente en la escuela** | |
|---|---|---|
| Desarrollo de la comunicación en entornos alfabetizadores:<br>-Leer una receta para cocinar.<br>-Escribir la lista de la compra.<br>-Leer los carteles del barrio.<br>-… | Escribir y leer desde una perspectiva funcional<br>(escribir y leer algo a alguien con una intención en un contexto determinado). | |
| Desarrollo de la lengua oral | Desarrollo de estrategias de lectura<br>(antes, durante, después). | Desarrollo de estrategias de escritura<br>(planificar, textualizar, revisar). |

| 1) Alfabetización emergente en el ámbito familiar | | | 2) Fomento de la alfabetización emergente en la escuela | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Favorecer actuaciones emergentes de lectura:<br>-Leer folletos.<br>-Leer títulos de cuentos.<br>-Leer los nombres de las calles.<br>-… | Favorecer actuaciones emergentes de escritura:<br>-Escribir el nombre propio en los objetos.<br>-Escribir las partes del cuerpo.<br>-Escribir en la agenda.<br>-… | Favorecer actuaciones interlingüísticas:<br>-Preguntar cuántas lenguas se hablan en la clase.<br>-Preguntar cuántas lenguas se hablan en la familia.<br>-Comentar las palabras favoritas en otras lenguas.<br>-… | Establecer un equilibrio entre:<br>Autonomía niñas y niños / Acompañamiento docente | | | |
| | | | Eje 2.1: El docente prepara el aula con acciones planificadas alrededor de la cultura letrada a partir del diálogo con el grupo clase. | | | |
| | | | Docente como modelo de persona alfabetizada (leer la prensa, escribir notas o informes a las familias). | Docente que comparte las prácticas letradas con las niñas y los niños (leer noticias o escribirlas mediante el dictado al adulto). | Docente que involucra a las niñas y a los niños en prácticas letradas (uso de herramientas como secuencias didácticas). | Docente que promueve la autonomía (lectura autónoma en la biblioteca sin exactitud lectora, escritura autónoma no convencional). |

| 1) Alfabetización emergente en el ámbito familiar | 2) Fomento de la alfabetización emergente en la escuela | | |
|---|---|---|---|
| | Eje 2.2: El docente prepara qué dimensión de la lengua escrita atender en el aula. Qué observar y atender para no sobrecargar el aprendizaje. | | |
| | Dimensión texto | Dimensión código | Dimensión gráfica |
| | Lectura (mediada), escritura (con dictado al adulto) de diferentes géneros discursivos (notas, cuentos, listas, etc.).<br>Escritura espontánea y emergente no convencional, etc. | Juegos conciencia fonológica. Reflexión metalingüística a partir del juego. Reflexión sobre el principio alfabético y atención y valoración sobre la escritura no convencional. Conocimiento de las letras, etc. | Atención a las habilidades motrices, posición de dedos, mano y cuerpo, trazo de las letras, etc. |
| | Eje 2.3. Analizar buenas prácticas a partir de Alonso-Cortés y Sánchez Rodríguez (2015) y Pérez Peitx y Fons (2019). | | |
| | Eje 2.4. Diseñar buenas prácticas a partir de secuencias didácticas con planteamiento multilingüe, proyectos o situaciones de aprendizaje (Casas et al., 2022; Santolària y Ribera 2017; Santolària y Soler, 2024). | | |

Esta publicação foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto do CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, com a referência UID/00194/2025 e o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, e no âmbito do projeto do CIEQV – Centro de Investigação em Qualidade de Vida, com a referência UID/4748/2025 e o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/04748/2025.

REPÚBLICA PORTUGUESA

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

dep universidade de aveiro departamento de educação e psicologia

cieqv life quality research centre

POLITÉCNICO DE SANTARÉM