

Do esclarecimento da dúvida à escrita académica¹

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

a CI&DEI, Politécnico de Leiria

b CLUNL, NOVA-FCSH

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

1. Introdução

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

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

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

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

2. Enquadramento teórico

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

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

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

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

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

CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO DISCURSO ACADÉMICO

Conseil de L'Europe (2015)	Pinto (2017)
• Texto denso e mensagem complexa • Uso frequente de - frases complexas e longas - termos abstratos - nominalizações - palavras complexas - expressões figuradas particulares • Formulação - impessoal - clara, objetiva, concisa - de argumentos a partir de dados	• Tratamento crítico dos textos consultados (transformação de conhecimento e não reprodução) • Pesquisa de vários autores especialistas no assunto • Compreensão de ideias e teorias consultadas • Gestão adequada das fontes de informação (evitando o plágio) • Verificação se todas as referências bibliográficas se encontram no corpo do texto e vice-versa • Formulação concisa, clara e lógica • Construção de um discurso próprio (distante do <i>patchwriting</i> e com recurso à intertextualidade)

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

3. Metodologia de investigação

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

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

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

3.1. *Participantes e contexto de estudo*

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

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

Tabela 2: Apresentação dos participantes

3.2. *Procedimentos de investigação*

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

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

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

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

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

3.2.1. *Percurso didático: visão global*

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

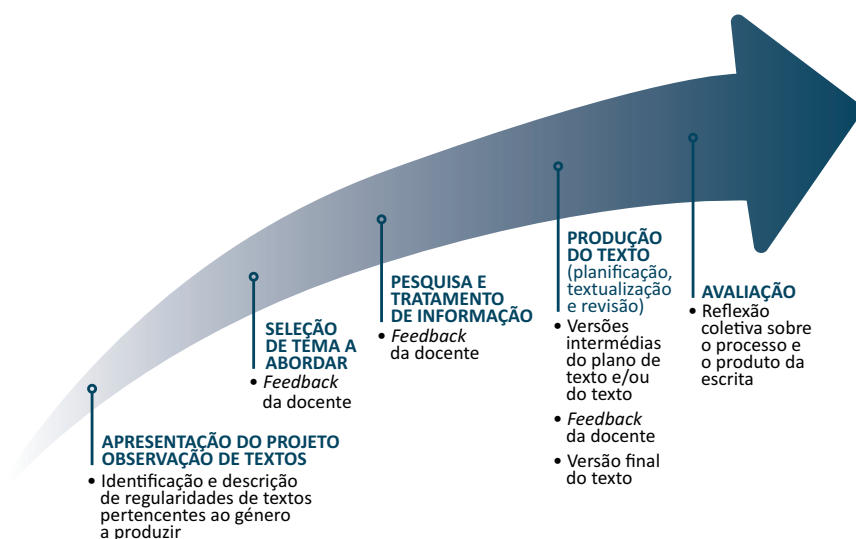


Figura 1: Etapas do Projeto

3.2.2. Apresentação do projeto e observação de textos/regularidades

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

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

CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS	Blocos textuais • Título objetivo • Texto-resposta de intencionalidade expositiva • Exemplos ilustrativos • Três referências bibliográficas (no mínimo), de acordo com o estilo APA	• Título, informativo e apelativo, de preferência sob a forma interrogativa • Exemplos claros, de preferência da autoria dos estudantes
CARACTERÍSTICAS LEXICAIS	• Recurso a termos técnicos, em consonância com os termos utilizados nos instrumentos de normalização linguística utilizados	• Quando necessário, explicitação do significado dos termos técnicos utilizados
CARACTERÍSTICAS ENUNCIATIVAS	• 3.ª pessoa gramatical, sem implicação enunciativa do produtor textual • Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico/não deítico	• Ausência de citações diretas, no corpo do texto
CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS	• Uniformização de fontes, tamanhos de letra, entrelinhamento, formas de destaque ...	
REGISTO ACADÉMICO		REGISTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Tabela 3: Características dos textos a produzir

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

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

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

3.2.3. *Produção textual e feedback*

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4. Edição e divulgação do e-book

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

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

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

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

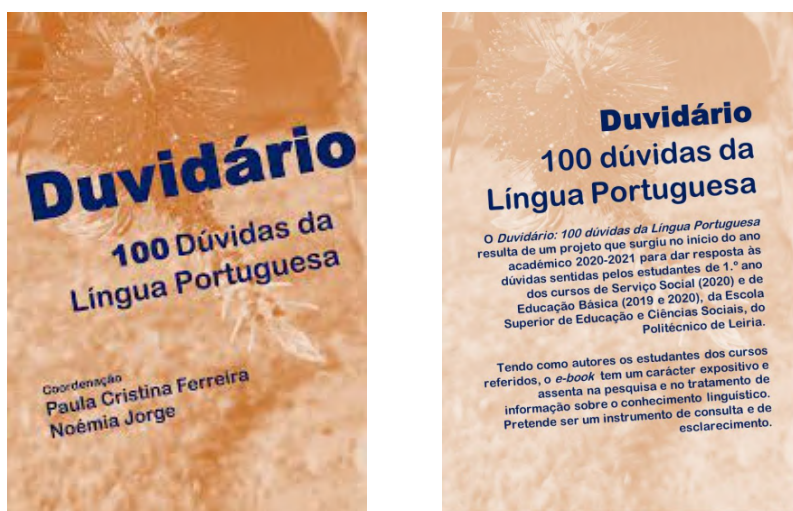


Figura 2: Capa e Contracapa do *e-book*

4. Resultados

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

4.1. Avaliação do projeto pelos alunos

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

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

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

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

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

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

Tabela 4: Estrutura do e-book

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

TEXTO 38 – VERSÃO INICIAL

Palavras com “pre-” e com “per-”?

Ângela Henriques- 1200891; Daniela Duque- 1200877

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas:

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

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

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

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

TEXTO 38 – VERSÃO INTERMÉDIA

Palavras com “pre-” e com “per-”?

Ângela Henriques- 1200891; Daniela Duque- 1200877

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

Enquanto que o “pre-” tem uma relação de anterioridade, ou seja, este sufixo junto com um radical (a palavra base) remete para algo que está antes, o “per-” significa que existe uma movimentação, na palavra que vai acabar por formar. É importante, realçar que as “sílabas” têm uma constituição diferente apesar de terem as mesmas letras. Enquanto que o “pre-” tem duas consoantes seguidas e uma vogal, o “per-” tem a mesma vogal, no entanto encontra-se entre as consoantes.

O que podemos observar através destes exemplos:

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

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

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

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

Referências Bibliográficas:

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

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

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

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

TEXTO 38 – VERSÃO FINAL

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

Ângela Henriques & Daniela Duque

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

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

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

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

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

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

E ainda

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

Referências bibliográficas

Azeredo, M., Pinto, M., & Lopes, M. (2013). *Da Comunicação à Expressão: Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021.

Soares, A. (2005). Os prefixos “per” e “pre”. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa* [em linha].

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

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO INTERMÉDIA	VERSÃO FINAL (já editada)
CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS	2 Blocos textuais	2 Blocos textuais	3 Blocos textuais
	• Título curto e objetivo, explicitamente orientado para a temática selecionada (prefixos “per” e “pre”), formulado sob a forma de pergunta (construção nominal)		• Título curto e objetivo, explicitamente orientado para a temática selecionada (prefixos “per” e “pre”), formulado sob a forma de pergunta (frase de tipo interrogativo)
	• Texto-resposta à pergunta colocada, estruturado em duas secções:		
	- Secção introdutória, com a contextualização do tema a desenvolver (1§) - Secção de desenvolvimento do tema, de acordo com uma lógica expositiva, estruturada em duas partes: 1) etimologia e significados dos dois prefixos (2§) 2) lista de exemplos, referente aos dois prefixos (lista)	- Secção de desenvolvimento do tema, de acordo com uma lógica expositiva, estruturada em duas partes: 1) etimologia, significados e constituição silábica dos dois prefixos (2§) 2) lista de exemplos, referente aos dois prefixos (lista)	- Secção introdutória, com a contextualização do tema a desenvolver (1 e 2§) - Secção de desenvolvimento do tema, de acordo com uma lógica expositiva, estruturada em duas partes: 1) etimologia e significados do prefixo “pre” + exemplos (3§ + exemplo) 2) etimologia e significados do prefixo “per” + exemplos + explicação esquemática dos exemplos (4§ + exemplo) • Caixa informativa (constituição silábica dos dois prefixos)
CARACTERÍSTICAS LEXICAIS	• Recurso a termos técnicos, em consonância com os termos utilizados nos instrumentos de normalização linguística utilizados (“palavras”, “compostas”, “derivação”, “composição”, “radical”, “palavra base”)	• Ampliação de termos técnicos, (“sílabas”, “vogal”, “consoante”)	• Ampliação de termos técnicos mais complexos (“prefixo”, “palavras derivadas por prefixação”, “formato silábico”)
	• Explicitação de significado de termo técnico (“radical (palavra base)”)		
CARACTERÍSTICAS ENUNCIATIVAS	• Coocorrência de 3.ª pessoa gramatical (“é”, “são”, “tem”, “significa”) e de 1.ª pessoa do plural, que marca a implicação enunciativa dos dois produtores textuais (“vamos focar-nos”, “podemos observar”).	• Predominância de 3.ª pessoa gramatical (“é”, “são”, “tem”, “significa”); ocorrência única de 1.ª pessoa do plural, sem valor necessariamente deíctico (“vejamos”).	• Ocorrência exclusiva de 3.ª pessoa gramatical (“é”, “são”, “tem”, “significa”) / omissão da 1.ª pessoa do plural, que se traduz no apagamento enunciativo dos produtores textuais.
	• Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico/não deíctico (“é”, “são”, “tem”, “significa”) • Ausência de citações diretas, no corpo do texto		

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

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

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

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

Tabela 6: Exemplos de reformulação

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

Notas

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

Referências

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

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