

Luciana Graça
Matilde Gonçalves
Luzia Bueno
Eliane Lousada
(Organizadoras)

DA DIDÁTICA DE LÍNGUA(S) AO SEU ENSINO

Estudos de Homenagem ao Professor
JOAQUIM DOLZ



CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- G729d Graça, Luciana; Gonçalves, Matilde; Bueno, Luzia e Lousada, Eliane.
Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor
Joaquim Dolz /
Organizadoras: Luciana Graça, Matilde Gonçalves, Luzia Bueno e Eliane Lousada;
Prefácio de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023; figs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-868-8. - Impresso
ISBN: 978-65-5637-895-4. - Ebook

1. Ensino de Línguas. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5328493>

Bibliotecário Pedro Anízio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

**Luciana Graça
Matilde Gonçalves
Luzia Bueno
Eliane Lousada**
(Organizadoras)

DA DIDÁTICA DE LÍNGUA(S) AO SEU ENSINO
Estudos de Homenagem ao Professor
JOAQUIM DOLZ

Esta publicação é financiada por fundos nacionais portugueses 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)



Copyright © 2023 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: ACESSA Design
Revisão: Giovanna Benedetto Flores

COMISSÃO DE LEITURA

Os diferentes contributos deste volume foram objeto de uma avaliação anônima por especialistas, cujos nomes se indicam de seguida.

Ana Elisa Jacob	Universidade São Francisco
Anderson Carnin	Universidade Estadual de Campinas
Antônia Coutinho	NOVA FCSH CLUNL
Débora Costa-Maciel	Universidade de Pernambuco
Eliane Merlin	Universidade Estadual Norte do Paraná
Helena Topa Valentim	NOVA FCSH CLUNL
Inês Cardoso	Instituto Politécnico de Santarém
João Paulo Rodrigues Balula	Instituto Politécnico de Viseu
José António Brandão Carvalho	Universidade Do Minho
Letícia Storto	Universidade Estadual do Norte do Paraná
Luísa Álvares Pereira	Universidade de Aveiro
Luís Filipe Barbeiro	Instituto Politécnico de Leiria
Milena Moretto	Universidade São Francisco
Regina Celi Pereira	Universidade Federal da Paraíba
Tânia Magalhães	Universidade Federal de Juiz de Fora
Thiago Jorge Ferreira Santos	Universidade Federal de Santa Catarina

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Sumário

Quelques échos du parcours didactique de Joaquim Dolz.....	7
Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart	

Algumas evocações do percurso didático de Joaquim Dolz.....	15
B. Schneuwly e J.-P Bronckart	

Apresentação	23
Luciana Graça, Matilde Gonçalves, Luzia Bueno, Eliane Lousada	

PARTE 1 A DIDÁTICA E OS SEUS OBJETOS

Sequência didática do gênero história de aventuras <i>Onde está o bolo?</i>	33
Mariana Oliveira Pinto	

Letramento Multimodal e Ensino de leitura a partir de gêneros: um caminho para a compreensão da multimodalidade.....	55
Audria Albuquerque Leal	

Uma proposta de sequência didática para o ensino da redação do Enem	73
Victor Flávio Sampaio Calabria	

Conversación con Joaquim sobre la Didáctica de las lenguas	91
Dora Riestra	

De los manuales escolares a los escritos de los alumnos: análisis de la cohesión en textos explicativos escritos.....	107
Inés Maria García-Azkoaga	

O preâmbulo constitucional e um agir cidadão global: para uma didatização dos gêneros jurídicos	135
Carla Teixeira / Rosalice Pinto	

Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas.....	151
Florescia Miranda	

Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações).....	171
Antónia Coutinho	

PARTE 2

A DIDÁTICA, A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O LETRAMENTO ACADÊMICO

A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática).....193

Noémia Jorge / Beatriz Piedade / Matilde Gonçalves

A divulgação científica nas ciências da linguagem do Brasil e de Portugal: mídias e gêneros em foco211

Vera Lúcia Lopes Cristovão / Luísa Álvares Pereira

Para uma modelização didática da escrita académica - a recensão crítica em português língua segunda231

Conceição Siopa

Letramentos acadêmico-científicos e english as a medium of instruction (emi) na pós-graduação: uma articulação interdisciplinar para a internacionalização.....253

Maria Izabel Rodrigues Tognato

PARTE 3

A DIDÁTICA, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A reconfiguração da noção de gênero em documentos oficiais brasileiros e a sua didatização em sala de aula277

Ana Maria de Mattos Guimarães / Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

O ensino do oral e dos gêneros orais em documentos oficiais de prescrição do agir docente297

Luzia Bueno / Juliana Bacan Zani / Ermelinda Barricelli

O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente315

Carla Silva-Hardmeyer / Lília Santos Abreu-Tardelli

As potencialidades da sequência didática em aula de aula: entre a transformação das práticas docentes e a construção do objeto ensinado335

Luciana Graça

Verbalizações sobre obstáculos e desenvolvimento de capacidades praxiológicas: um dispositivo de formação de professores de francês com o uso do método da autoconfrontação.....353

Suêlen Maria Rocha / Eliane Gouvêa Lousada

Sobre os autores383

Quelques échos du parcours didactique de Joaquim Dolz

Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart
Université de Genève

Un jour de l'année 1979....

... un jeune licencié en sciences de l'éducation de l'Université Autonome de Barcelone, dénommé Joaquim Dolz, débarqua à Genève et s'inscrivit d'emblée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, institution dans laquelle il obtint, deux ans plus tard, un diplôme d'études avancées en didactique des langues. Muni de ce premier sésame helvétique, et prolongeant en quelque sorte une ibérique activité antérieure d'éducateur spécialisé, il œuvra d'abord pendant deux ans à la fondation Cap-loisir de Genève, institution visant à l'intégration sociale de personnes déficientes mentales. Mais il n'avait pas perdu pour autant le contact avec l'Université, notamment avec les deux signataires du présent texte, l'un alors maître-assistant et l'autre professeur ordinaire, qui avaient relevé son engagement et son originalité et qui convinrent, à l'automne 1985, de l'engager comme assistant dans leur unité de recherche.

Cette unité s'appelait à l'époque « *chaire de psychopédagogie des langues* » et se caractérisait à la fois par l'enthousiasme, la créativité et la relative instabilité des entreprises débutantes. Créée en 1976 avec la nomination professorale du second signataire, l'unité visait au

départ, comme son appellation l'indiquait, à articuler les recherches de psychologie du langage et de psychologie développementale auxquelles avaient été formés les deux signataires, avec les démarches de rénovation des programmes d'enseignement de la langue et de confection de dispositifs et moyens d'enseignement en ce domaine. Plus concrètement, trois axes de recherche y avaient été mis en œuvre : 1) des recherches ayant trait aux processus d'acquisition du langage ayant pour l'époque l'originalité d'être conduites dans le cadre concret des situations scolaires (et non plus en laboratoire) ; 2) des recherches visant à constituer un référentiel théorique d'une conception du langage articulant dimensions lexicale syntaxique et textuelle ; 3) des recherches visant à élaborer des programmes et des dispositifs d'enseignement de la langue qui s'appuieraient sur les données construites dans les deux types de recherche qui précèdent.

Joaquim Dolz s'est d'abord engagé dans un des programmes acquisitionnels, qui portait sur le fonctionnement des temps des verbes dans les textes d'enfants de langues diverses, et il a élaboré sa thèse en ce domaine, soutenue en 1990 devant un jury composé, outre des deux signataires, de J.-M. Adam, C. Coll et M. Fayol.

Ce n'est cependant pas en ce domaine spécifique que le désormais docteur en sciences de l'éducation allait trouver sa voie et construire son imposant parcours. Le troisième axe de recherche évoqué plus haut s'était développé depuis la fin des années 1970, dans le cadre d'une « commission *pédagogie du texte* » constituée d'enseignants de français du niveau secondaire qui, sous la houlette de Daniel Bain et du premier signataire, élaboraient et testaient en classe des dispositifs d'activités visant au développement des capacités textuelles des élèves ; et c'est en 1988, dans le cadre de la seconde publication¹ de cette commission qu'a émergé la notion de « *séquence didactique* » attribuée à quatre dispositifs d'enseignement portant sur des aspects de la maîtrise textuelle, syntagme qui allait connaître le succès que l'on sait.

1 BAIN, D.; DAVAUD, C.; DUNAND, F.; PIGNAT, M.; PITTARD, J.; RORDORF-WIBLÉ, I. ; SCHNEUWLY, B. Contributions à la pédagogie du texte II - Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 52, Université de Genève, 1988.

En raison de contraintes administratives, pour poursuivre sa carrière académique Joaquim Dolz dut faire un “pas de côté” et prendre une fonction ne relevant pas de l’Université de Genève ; ce qui le conduisit à intégrer le Service du français du département de l’Instruction publique que dirigeait Auguste Pasquier, co-auteur de l’ouvrage *Le fonctionnement des discours* (1985). C’est dans ce cadre qu’il développa, avec le précité, un ensemble imposant de séquences didactiques destinées à l’enseignement primaire genevois, et lors de sa réintégration universitaire en 1992, il se centra pour l’essentiel sur une didactique du texte dans laquelle la construction de séquences constituait une tâche majeure, et ce d’abord comme maître assistant du second signataire, à partir de 1995 en participant comme chercheur à un grand projet du premier signataire sur l’élaboration de séquences d’enseignement de l’oral au primaire et au secondaire, financé par le Fonds national suisse de recherche scientifiques puis dès 1997 comme maître d’enseignement et de recherche du premier signataire devenu professeur ordinaire l’année précédente. Commençait alors une seconde histoire de ce qui était devenu *l’unité de didactique du français*.

Cette histoire a pour point de départ un mandat conféré à cette unité de didactique du français par la *Conférence Intercantonale de l’Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP)* d’élaborer un concept et des moyens d’enseignement pour l’expression écrite et orale en français pour toute la Suisse romande. L’idée de base de ce concept : les genres de texte doivent être l’objet de l’enseignement de l’expression en français. Ce mandat déboucha sur un programme d’élaboration de séquences didactiques pour les quatre cycles de l’école obligatoire dans une collection dont la direction était assumée par Joaquim Dolz, Michèle Noverraz et le premier signataire. Les moyens obtenus par le Fonds national de recherche scientifique et ceux mis à disposition par la Commission romande des moyens d’enseignement étaient considérables : rétribution des enseignants qui élaboraient des séquences didactiques sous la supervision des directeurs de la collection ; décharges pour

des enseignants participant au groupe de pilotage ; évaluation des séquences en cours de réalisation dans de nombreuses classes ; commission de lecture des séquences en fonction des besoins des différents ministères d'éducation. Il en résulta la publication, en 2001, d'un ouvrage en quatre volumes distribué dans l'ensemble des écoles de la Suisse francophone : *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Il en découla aussi une conception du plan d'études romand, à laquelle Joaquim Dolz contribua de manière décisive comme membre du Groupe de référence pour l'enseignement du français mandaté par la CIIP, organisant la progression des apprentissages des élèves en langue première en fonction des genres textuels. Comme le montrent deux contributions au présent ouvrage, la démarche d'enseignement en séquences didactiques au développement de laquelle il contribua de manière décisive, fut intégrée dès la fin des années nonante dans les paramètres curriculaires nationaux du Brésil.

Cette intense activité d'ingénierie didactique fut constamment accompagnée de recherches et de réflexions scientifiques plus fondamentales que Joaquim Dolz a développées dans de nombreuses publications : qu'est-ce qu'une activité langagière ? Comment peut-on transposer un genre pour le rendre enseignable ? Comment fonctionnent les temps du verbe dans le récit historique (résultat d'une combinaison de ses travaux sur l'ontogenèse des temps du verbe avec ceux ayant trait l'ingénierie) ? Quel est le métalangage des élèves quand ils écrivent des textes ? Quels dispositifs utiliser pour former les enseignants à la nouvelle démarche des séquences didactiques ? Avec le second signataire, qu'est-ce qu'une compétence, notamment dans le domaine langagier ? Avec beaucoup de profondeur et d'originalité, il s'est interrogé sur la manière d'enseigner l'oral, ce parent pauvre de l'enseignement de la langue de scolarisation, ce qui a donné lieu à un livre – *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics* –, à cinq ouvrages et à une septantaine d'articles publiés dans des revues en une dizaine d'années jusqu'en 2001!

Le dossier « ingénierie » ne se termina certes pas après ce travail intense, mais passa en sous-dominante ; un nouveau chapitre s'ouvrit en 2002 avec l'obtention d'un important subside de recherche qu'il obtint avec le premier signataire : *La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail de l'enseignant en grammaire et en production écrite*. Ce titre est tout un programme : comment, à travers l'interaction avec leurs élèves, les enseignants transposent-ils les objets à enseigner, prescrits dans les programmes d'études et les moyens d'enseignement, en objets enseignés ? Que font-ils notamment avec les moyens d'enseignement sur l'expression écrite que Joaquim Dolz lui-même a contribué à élaborer ? Avec ce projet de recherche, ce dernier opéra un changement radical de perspective en se centrant sur une approche descriptive et explicative en didactique. Le livre *Des objets enseignés en classe de français*, publié en 2009, présentait les résultats de cette entreprise ; corédigé avec le premier signataire comme de nombreuses autres publications, il proposait notamment une théorie du travail de l'enseignant et une démarche méthodologique d'analyse d'enregistrements vidéo de séquences d'enseignement à travers un synopsis et des analyses multifocales ; approches qui constituèrent des acquis théoriques et méthodologiques allant bien au-delà des résultats concrets concernant les objets enseignés analysés, à savoir en l'occurrence le texte d'opinion et la phrase relative, preuve en est la suite de son propre travail.

En mars 2005, Joaquim Dolz devint professeur ordinaire en « Didactique des langues et formation des enseignants ». Dans un premier temps, ce changement institutionnel ne se marqua guère dans son activité de recherche : il continua ses explorations sur les séquences didactiques, le curriculum, l'analyse du travail enseignant, poursuivant la rédaction de nombreux textes et, de plus en plus aussi, prononçant moult conférences à des publics variés. C'est un peu plus tard qu'il définit des champs d'investigation nouveaux. L'un était en lien direct avec l'intitulé de son poste : grâce à un nouveau subside – Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse

de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite –il put créer une équipe de recherche pour analyser la totalité des parcours de formation d'enseignant en Suisse romande pour l'enseignement de la production écrite. Investissant les acquis de la recherche précédente, il développa une méthodologie pour saisir le travail de formation de formateurs d'enseignants à travers des enregistrements vidéo, des entretiens, du matériel de formation : il ouvrit ainsi un champ de la didactique du français encore peu exploré et proposa une théorie originale de la formation des enseignants sur la base d'un riche matériau empirique. Parallèlement, il développa une autre ligne de recherche encore, portant cette fois sur le regard sur les élèves. Inaugurée par un petit opuscule qui allait connaître plusieurs rééditions – Production écrite et difficulté d'apprentissage –, ce nouveau champ de recherche prit de l'ampleur avec l'obtention quasi simultanée avec le précédent d'un autre important subside de recherche : « Problèmes d'écriture des élèves en difficultés d'apprentissage et pratiques différenciées d'enseignement du texte argumentatif. Cette lignée de recherche sera approfondie par un autre subside encore, obtenu en 2013 Les gestes didactiques des enseignants face aux obstacles d'apprentissage d'un genre argumentatif qui combina les recherches sur travail enseignant et les apprentissages des élèves.

Avec ces ensembles de projets de recherche, impliquant d'importantes équipes, Joaquim Dolz fit le tour du triangle didactique : objets d'enseignement, enseignants, élèves, articulant en plus ces deux derniers. Mais n'oublions pas son point de départ : l'ingénierie... à laquelle dans ses tout derniers travaux il revint récemment en théorisant une « ingénierie collaborative de seconde génération » qui tient compte aussi des connaissances produites par les approches descriptives et explicatives. Joaquim Dolz : un didacticien accompli.

Ces travaux sur la formation des enseignants et les apprentissages des élèves débouchèrent également sur de nombreuses publications. *Google Scholar* en recense 120, de 2009, date de la fin du projet sur l'objet enseigné, à 2019, date de la publication de l'ouvrage sur la

formation des enseignants. Mais ces publications vont toujours aussi au-delà des projets et problématisent des questions générales de didactique : le statut même de la discipline « didactique du français » ; l'évaluation ; la recherche comme outil de formation des enseignants ; le plurilinguisme dans l'enseignement. Sans oublier qu'il est aussi coauteur du livre de synthèse de référence *Didactique du français langue première*, réédité en 2019.

Joaquim Dolz a toujours su qu'une discipline scientifique n'existe pas sans des organes collectifs : association, revues, congrès. Là aussi, son engagement fut intense : membre des comités scientifiques des principales revues de sa discipline ; vice-président de l'association internationale regroupant les chercheurs ; mise sur pied de nombreux congrès et journées internationales et nationales.

Joaquim Dolz, nous l'avons vu, nous est venu de Catalogne, son pays natal qu'il chérit et où il retourne régulièrement, donnant moult cours et conférences, sans jamais oublier d'aller à Morella, merveilleuse petite ville qu'il n'a, de fait, jamais quittée. Il a ensuite déployé en Suisse, à l'Université de Genève, une intense activité de recherche, obtenant des subsides, dirigeant des équipes, publiant de nombreux textes, ayant une influence importante sur le plan d'études en matière de langue première, produisant du matériel didactique... et devenant citoyen suisse. Il ne s'est cependant jamais contenté de cet espace somme toute restreint. Ses collaborations sont nombreuses avec des collègues d'autres pays francophones, Belgique, Québec, France notamment. Il a intensément travaillé avec des collègues de cette autre région espagnole autonome, le Pays Basque, sans négliger bien sûr le reste de l'Espagne. Mais surtout, il est tombé d'emblée amoureux du Brésil et du Portugal qui sont devenus ses autres pays d'adoption et où il diffuse partout l'ensemble de ses orientations didactiques, comme en témoigne le présent volume.

Algumas evocações do percurso didático de Joaquim Dolz

B. Schneuwly e J.-P. Bronckart
Université de Genève

Um dia no ano de 1979....

...um jovem licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona, de nome Joaquim Dolz, desembarcou em Genebra e de imediato inscreveu-se na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, instituição na qual obteve, dois anos depois, o diploma de estudos avançados em didática de línguas. Com essa chave-mestra para abrir as portas da Suíça, e de certa forma ampliando uma atividade anterior ibérica como educador especializado, trabalhou pela primeira vez durante dois anos na fundação Cap-Loisir, em Genebra, instituição voltada para a integração social de deficientes mentais. Contudo, não tendo perdido contacto com a Universidade, em particular com os dois autores deste texto, um então professor auxiliar e o outro professor catedrático, que notaram o seu empenho e a sua originalidade e que concordaram, no outono de 1985, em contratá-lo como assistente na unidade de investigação.

Esta unidade chamava-se na época «cadeira de psicopedagogia das línguas» e caracterizava-se ao mesmo tempo pelo entusiasmo, pela criatividade e pela relativa instabilidade das iniciativas insipientes. Criada em 1976 com a denominação do segundo autor do presente

texto, a unidade inicialmente visava, como o próprio nome indica, articular a pesquisa em psicologia da linguagem e a psicologia do desenvolvimento, áreas nas quais os dois autores se tinham formado, com as abordagens de renovação do ensino de língua e a criação de dispositivos e meios pedagógicos neste domínio. Mais concretamente, três linhas de pesquisa foram implementadas: 1) pesquisas relativas ao processo de aquisição da linguagem, que para a época eram originais por serem realizadas no contexto concreto das situações escolares (e não num laboratório); 2) pesquisa voltada para a constituição de um referencial teórico de uma elaboração de linguagem articulando as dimensões lexical, sintática e textual; 3) pesquisas voltadas para o desenvolvimento de programas e dispositivos de ensino de língua com base nos dados construídos nos dois tipos de pesquisa anteriores.

Joaquim Dolz envolveu-se pela primeira vez num dos programas de aquisição, que se centrava no funcionamento dos tempos verbais nos textos de crianças de várias línguas, e desenvolveu a sua tese nesta área, defendida em 1990 perante um júri composto, para além dos presentes autores, de J.-M. Adam, C. Coll e M. Fayol.

Porém, não foi nesta área específica que o recém doutor em Ciências da Educação iria encontrar o seu caminho e construir o seu impressionante percurso. O terceiro eixo de pesquisa acima mencionado vinha sendo desenvolvido desde o final da década de 1970, no âmbito de uma «comissão de pedagogia do texto» composta por professores franceses do ensino secundário que, sob a liderança de Daniel Bain e o primeiro autor, desenvolveram e testaram em sala de aula dispositivos de atividades visando o desenvolvimento das capacidades textuais dos alunos; e foi em 1988, no âmbito da segunda publicação¹ dessa comissão, que emergiu a noção de «sequência didática» atribuída a quatro dispositivos de ensino relativos a aspetos de proficiência textual, noção que conheceu o sucesso que sabemos.

1 BAIN, D.; DAVAUD, C.; DUNAND, F.; PIGNAT, M.; PITTARD, J.; RORDORF-WIBLÉ, I. ; SCHNEUWLY, B. Contributions à la pédagogie du texte II - Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 52, Université de Genève, 1988.

Por constrangimentos administrativos, para prosseguir a carreira acadêmica, Joaquim Dolz teve de dar um «passo ao lado» e assumir funções fora da Universidade de Genebra; o que o levou a integrar o Serviço Francês do Departamento de Instrução Pública dirigido por Auguste Pasquier, coautor do livro *O Funcionamento dos Discursos* (1985). É neste contexto que desenvolveu, com o referido autor, um imponente conjunto de sequências didáticas destinadas ao ensino primário genebrino, e quando regressou à universidade em 1992, concentrou-se essencialmente numa didática do texto em que a construção de sequências constituía uma tarefa importante, em primeiro como professor assistente do segundo signatário do presente texto, e a seguir, a partir de 1995, ao participar como investigador num grande projeto do primeiro signatário no desenvolvimento de sequências de ensino oral nos níveis primário e secundário, financiado pelo Fundo Nacional Suíço para a investigação científica, depois, a partir de 1997, como mestre de ensino (*maître d'enseignement*) e de pesquisa do primeiro signatário que se tornou professor catedrático/titular no ano anterior. Começou então a segunda história do que viria a ser a *unidade didática do francês*

Esta história tem como ponto de partida um mandato conferido a esta unidade de ensino francês pela *Conferência Intercantonal de Instrução Pública da Suíça Francófona e do Ticino* (CIIP) para desenvolver um conceito e os meios de ensino para a expressão escrita e oral em francês para toda a Suíça francófona. A ideia de base desse conceito: os gêneros textuais devem ser o objeto de ensino da expressão em francês. Este mandato resultou num programa de desenvolvimento de sequências didáticas para os quatro ciclos do ensino obrigatório numa coleção cuja direção foi assumida por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e o primeiro signatário. Os meios obtidos pelo Fundo Nacional de Investigação Científica e os meios disponibilizados pela Comissão da Suíça Francófona de Meios de Ensino foram consideráveis: remuneração dos professores que desenvolviam sequências didáticas sob a supervisão dos diretores da coleção; isenções para professores participantes do grupo de orientação; avaliação de sequências em andamento

em diversas aulas; comissão de leitura das sequências de acordo com as necessidades dos diversos ministérios da educação. Isso resultou na publicação, em 2001, de uma obra em quatro volumes distribuída em todas as escolas da Suíça francófona: *Expressar-se em francês: sequências didáticas para o oral e a escrita*. Resultou também na elaboração do plano de estudos francófonos, para o qual Joaquim Dolz contribuiu decisivamente enquanto membro do Grupo de Referência para o ensino do francês mandatado pelo CIIP, organizando a progressão das aprendizagens dos alunos em língua primeira de acordo com gêneros textuais. Como demonstram duas contribuições do presente trabalho, o processo de ensino em sequências didáticas, para o desenvolvimento do qual contribuiu decisivamente, foi integrado a partir do final dos anos noventa nos parâmetros curriculares nacionais do Brasil.

Esta intensa atividade de engenharia didática foi constantemente acompanhada por pesquisas e reflexões científicas mais fundamentais que Joaquim Dolz desenvolveu em numerosas publicações: o que é uma atividade de linguagem? Como um gênero pode ser transposto para torná-lo ensinável? Como funcionam os tempos verbais na narrativa histórica (resultado de uma combinação de seu trabalho sobre a ontogênese dos tempos verbais com aqueles relacionados com a engenharia)? Qual é a metalinguagem dos alunos quando escrevem textos? Que dispositivos devem ser usados para treinar professores na nova abordagem das sequências didáticas? Com o segundo signatário, o que é uma competência, principalmente no campo linguístico? Com muita profundidade e originalidade questionou a forma de ensinar o oral, parente pobre do ensino da língua de escolarização, o que resultou num livro - *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels publics* - *Para um ensino do oral: iniciação aos gêneros formais públicos* -, cinco livros e cerca de setenta artigos publicados em revistas em dez anos até 2001!

O dossiê da «engenharia» certamente não acabou depois desse intenso trabalho, mas passou para subdomínio; um novo capítulo abriu-se em 2002 com a obtenção de um importante financiamento

de pesquisa que obteve com o primeiro signatário: | *A construção do objeto ensinado na aula de francês. Análise do trabalho do professor em gramática e produção escrita* | *La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail de l'enseignant en grammaire et en production écrite*. Este título é todo um programa: como, através da interação com seus alunos, os professores transpõem os objetos a serem ensinados, prescritos nos programas de estudo e nos métodos de ensino, em objetos ensinados? O que fazem em particular com os meios de ensino da expressão escrita que o próprio Joaquim Dolz ajudou a desenvolver? Com este projeto de pesquisa, operou uma mudança radical de perspectiva ao focar uma abordagem descritiva e explicativa em didática. O livro *Des objets enseignés en classe de français* | *Objetos ensinados em sala de aula de francês*, publicado em 2009, apresentou os resultados dessa empreitada; coescrito com o primeiro signatário, além de muitas outras publicações, propôs em particular uma teoria do trabalho do professor e uma abordagem metodológica para a análise de gravações de vídeo de sequências de ensino através de uma sinopse e análises multifocais; abordagens que constituíram conquistas teórico-metodológicas que vão muito além dos resultados concretos relativos aos objetos ensinados analisados, nomeadamente o texto de opinião e a frase relativa, prova disso é a continuidade do seu trabalho.

Em março de 2005, Joaquim Dolz tornou-se professor catedrático/titular de «Didática de línguas e formação de professores». A princípio, essa mudança institucional teve pouco impacto em sua atividade de pesquisa: continuou suas explorações de sequências didáticas, o currículo, a análise do trabalho docente, continuando a escrever numerosos textos e, cada vez mais, também, proferindo muitas conferências para vários públicos. É um pouco mais tarde que define novos campos de investigação. Um deles estava diretamente relacionada com o título de seu cargo: graças a um novo financiamento – *Objetos e processos de formação em didática do francês. Análise da atividade dos formadores de professores primários e secundários na produção escrita*– conseguiu criar uma equipe de pesquisa para analisar todos os cursos de formação

de professores na Suíça francófona para o ensino da produção escrita. Investindo nas conquistas de pesquisas anteriores, desenvolveu uma metodologia para capturar o trabalho de formação de formadores de professores por meio de gravações de vídeo, entrevistas, material de formação: abriu assim um campo da didática do francês ainda pouco explorado e propôs uma teoria original de formação de professores baseada num rico material empírico. Paralelamente, desenvolveu mais uma linha de pesquisa, desta vez com foco no olhar sobre os alunos. Inaugurado por um pequeno opúsculo que viria a conhecer várias reedições – *Production écrite et difficultés d'apprentissage* | *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* – este novo campo de investigação ganhou impulso com a atribuição quase simultânea de outro grande financiamento para investigação: «*Problèmes d'écriture des élèves en difficultés d'apprentissage et pratiques différenciées d'enseignement du texte argumentatif* | *Problemas de escrita dos alunos em dificuldades de aprendizagem e práticas diferenciadas do ensino do texto argumentativo*». Essa linha de pesquisa será aprofundada através de outro financiamento, obtido em 2013, «*Les gestes didactiques des enseignants face aux obstacles d'apprentissage d'un genre argumentatif* | *Os gestos didáticos dos professores face aos obstáculos de aprendizagem do texto argumentativo*», que conjuga pesquisas sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Com estes conjuntos de projetos de investigação, envolvendo grandes equipas, Joaquim Dolz contornou o triângulo didático: objetos de ensino, professores, alunos, articulando ainda estes dois últimos. Mas não esqueçamos o seu ponto de partida: a engenharia... à qual voltou recentemente no seu último trabalho ao teorizar uma «engenharia colaborativa de segunda geração» que leva em conta também o conhecimento produzido por abordagens descritivas e explicativas. Joaquim Dolz: um exímio didata.

Estes trabalhos sobre formação de professores e aprendizagens dos alunos também resultaram em numerosas publicações. O *Google Acadêmico* lista 120, desde 2009, quando terminou o projeto sobre o

objeto ensinado, até 2019, quando foi publicado o livro sobre formação de professores. Mas essas publicações também vão sempre além dos projetos e problematizam questões gerais da didática: o próprio estatuto da disciplina «didática do francês»; avaliação; a pesquisa como ferramenta de formação de professores; multilinguismo no ensino. Sem esquecer que é também coautor do livro de síntese de referência *Didactique du français langue première*| *Didática do francês como primeira língua*, reeditado em 2019.

Joaquim Dolz sempre soube que uma disciplina científica não existe sem organismos coletivos: associação, revistas, congressos. Também aí o seu empenho foi intenso: membro das comissões científicas das principais revistas da sua disciplina; vice-presidente da associação internacional que reúne pesquisadores; organização de numerosos congressos e jornadas internacionais e nacionais.

Joaquim Dolz, como vimos, chegou até nós da Catalunha, o seu país natal, que tanto estima e aonde regressa regularmente, dando muitos cursos e conferências, sem nunca se esquecer de ir a Morella, uma cidadezinha maravilhosa da qual, na verdade, nunca saiu. Implementou então na Suíça, na Universidade de Genebra, uma intensa atividade de pesquisa, obtendo financiamentos, liderando equipas, publicando numerosos textos, tendo uma importante influência no plano de estudos em língua primeira, produzindo materiais didáticos... e tornando-se cidadão suíço. Porém, nunca se contentou com esse espaço, afinal, restrito. As suas colaborações são numerosas com colegas de outros países de língua francesa, Bélgica, Québec, França, em particular. Trabalhou intensamente com colegas desta outra região autónoma espanhola, o País Basco, sem descurar, claro, o resto de Espanha. Mas, acima de tudo, apaixonou-se imediatamente pelo Brasil e Portugal, que se tornaram seus outros países de adoção e onde difunde por toda parte o conjunto das suas orientações didáticas, como atesta o presente volume.

Apresentação

Foi já durante a nossa formação académica que, antes de pessoalmente conhecermos o nosso Mestre, conhecemos a sua obra. Falamos, naturalmente, do Professor Doutor Joaquim Dolz. Desde o início compreendemos que estaríamos perante um professor e um investigador de excelência. E a própria convivência além dos meros ambientes académicos não só confirmaria como também reforçaria essa inicial perceção.

Joaquim Dolz destaca-se pelo seu extraordinário conhecimento em termos do percurso e do conteúdo em Didática das Línguas e Formação de Professores, entre muitas outras áreas conexas. E a sua ação compreende não só uma reflexão sobre quadros teóricos antigos e contemporâneos como também a (co)construção de outros. Desde 1980, tem desenvolvido a sua investigação, muito particularmente, no campo do desenvolvimento da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas na perspetiva do interacionismo sociodiscursivo. Estas pesquisas, algumas das mais conhecidas, dizem respeito a trabalhos sobre o ensino das produções oral e escrita, os géneros de texto, as sequências didáticas, as dificuldades de aprendizagem e a própria análise da atividade docente. Mais recentemente, tem colocado o enfoque do seu trabalho em investigações na formação de professores e, igualmente, no campo da Didática de Línguas. A excelência do seu trabalho, aliada à sublimidade da sua forma de comunicar, e, inclusive, à generosidade da sua forma de ser, fez com que sempre granjeasse a maior admiração, além do respeito imenso, por parte de todos aqueles que tinham

o privilégio de o conhecer, nos mais diversos países, e entre os quais podemos destacar Portugal e o Brasil, que tantas vezes já visitou.

É precisamente neste contexto que surge esta nossa publicação, como forma de se prestar um simples, mas sentido tributo quer ao seu riquíssimo percurso quer aos laços que estabeleceu nestes dois países, proporcionando, inclusive, interações sempre muito profícuas entre investigadores dos dois espaços. Unimos, assim, esforços para a organização de um livro que reunisse um conjunto de textos representativos da influência notória que as investigações do Professor Doutor Joaquim Dolz exerceram nos nossos trabalhos. Como a sua influência é muito vasta, precisámos, porém, de circunscrever os contributos aos primórdios das ligações do Professor quer a Portugal quer ao Brasil, sendo que inclui esta obra também pesquisadoras da Argentina e da Espanha. Seguidamente, apresentamos, precisamente, cada um dos textos que constituem a presente publicação e que organizámos em três principais partes.

PARTE 1: A DIDÁTICA E OS SEUS OBJETOS

No capítulo 1, «Sequência didática do género história de aventuras - Onde está o bolo?», a autora, Mariana Pinto, partindo de um álbum ilustrado sem texto de literatura para a infância, apresenta a sequência didática do género história de aventuras, desenhada para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Numa primeira parte, apresenta o modelo didático do género construído e, posteriormente, o contexto de produção e os diferentes módulos definidos. São também destacadas as potencialidades de um trabalho desta natureza.

No capítulo 2, «Letramento Multimodal e Ensino de leitura a partir de géneros: um caminho para a compreensão da multimodalidade», Audria Albuquerque Leal apresenta uma proposta para o ensino da leitura crítica em textos multimodais a partir da noção de modelo didático de género. A proposta procura mostrar que, em textos multimodais, a relação entre o linguístico e o não verbal é essencial na criação de

significados, esperando-se também contribuir para a formação do leitor crítico e para o desenvolvimento das capacidades comunicativas em multimodalidade, atendendo aos programas atuais de língua portuguesa.

No capítulo 3, «Uma proposta de sequência didática para o ensino da redação do ENEM», Victor Flávio Sampaio Calabria visa apresentar de que forma o dispositivo da sequência didática contribui para o ensino do género de texto Redação do ENEM. Quanto aos resultados obtidos, o autor destaca alguns caminhos a considerar na rotina escolar dos alunos: o trabalho com a sequência didática instigou o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, ainda que para tal seja importante o envolvimento discente; e a infrequência e a frequência improdutiva surgem como dois obstáculos a ter em conta, nas aulas de hoje.

No capítulo 4, «Conversación con Joaquim sobre la Didáctica de las lenguas», Dora Riestra procura recuperar alguns dos conceitos explorados por Joaquim Dolz, que mais a marcaram, ao longo do seu trabalho como professora-pesquisadora.

No capítulo 5, «De los manuales escolares a los escritos de los alumnos: análisis de la cohesión en textos explicativos escritos», a autora, Inés María García-Azkoaga, colocando o foco em textos explicativos escritos, começa com as seguintes questões: quais são os mecanismos de coesão que podemos encontrar nos textos explicativos de referência?; e quais são as principais características dos textos dos alunos e os principais obstáculos que encontram na construção da coesão de um texto explicativo escrito? O estudo realizado fornece pistas relevantes para se saber quais são os mecanismos de coesão a trabalhar em sala de aula no ensino-aprendizagem de um texto explicativo escrito.

No capítulo 6, «O preâmbulo constitucional e um agir cidadão global: para uma didatização dos géneros jurídicos», as autoras - Carla Teixeira e Rosalice Pinto - visam, com este trabalho de natureza interdisciplinar, quer relacionar as ocorrências (e a ausência) do preâmbulo nas Constituições portuguesas de 1911, 1933 e 1976 com os respetivos momentos históricos, quer caracterizar o preâmbulo constitucional

enquanto género textual integrado, além de propor um modelo didático deste mesmo género. Para tal, têm ainda em conta os documentos programáticos portugueses para a educação em cidadania e desenvolvimento numa ótica de transversalidade de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares.

No capítulo 7, «Textos e géneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas», a autora, Florencia Miranda, não só explora em que consiste a dimensão histórica ou a historicidade dos textos e dos géneros como também identifica algumas das potencialidades didáticas do recurso a estas últimas, uma vez que possibilita um conhecimento mais aprofundado dos próprios processos de compreensão e produção textuais, no âmbito de interações discursivas situadas.

No capítulo 8, «Percurso didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações)», Antónia Coutinho almeja explorar, de forma breve, os princípios norteadores do dispositivo da sequência didática, dando também conta do modo como tem vindo a ser adotado e adaptado, e convergindo, ainda, para a apresentação da noção de percurso didático. São também revistas ambiguidades e potencialidades associadas à gramática, advogando-se a complementaridade da didática da gramática e da didática do texto, numa perspetiva de didática integral da língua primeira.

PARTE 2: A DIDÁTICA, A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O LETRAMENTO ACADÊMICO

No capítulo 9, «A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática)», as autoras - Noémia Jorge, Beatriz Piedade e Matilde Gonçalves –, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o processo de transposição didática dos textos de divulgação científica, apresentam um percurso de descrição/análise e de didatização do género texto enciclopédico (enciclopédia infantil). Numa primeira etapa, sistematizam

as regularidades do género; e, numa segunda, apresentam uma proposta de didatização deste mesmo género, em sala de aula, recorrendo a um dispositivo didático específico: o percurso didático.

No capítulo 10, «A divulgação científica nas ciências da linguagem do Brasil e de Portugal: mídias e gêneros em foco», Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Luísa Álvares Pereira mobilizam o conceito de modelo didático de género para uma descrição e compreensão de elementos constitutivos do projeto enunciativo de divulgação de ciência em textos orais e escritos de distintos géneros. E, desta forma, também pretendem identificar elementos constitutivos em textos multimodais de divulgação científica nas Ciências da Linguagem.

No capítulo 11, «Para uma modelização didática da escrita académica - a recensão crítica em português língua segunda», Conceição Siopa apresenta um estudo dedicado à construção e à implementação de uma sequência didática para o desenvolvimento da escrita académica de recensões críticas, propondo-se uma modelização didática passível de contribuir para o desenvolvimento das competências de escrita académica. Estabelecem-se também princípios orientadores para o desenvolvimento destas competências na universidade.

No capítulo 12, «Letramentos académico-científicos e english as a medium of instruction (EMI) na pós-graduação: uma articulação interdisciplinar para a internacionalização», Maria Izabel Rodrigues Tognato sublinha, globalmente, a relevância dos Letramentos Académico-Científicos (LAC) em articulação com a perspetiva do *English as a Medium of Instruction* (EMI), como possibilidades de instrumentalização para a comunicação científica e o papel social da internacionalização, enquanto política institucional, com a pesquisa descrita a debruçar-se sobre experiências efetivamente vivenciadas num dos *campi* de uma instituição universitária.

PARTE 3: A DIDÁTICA, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No capítulo 13, «A reconfiguração da noção de gênero em documentos oficiais brasileiros e a sua didatização em sala de aula», Ana Maria de Mattos Guimarães e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin refletem sobre a importância das capacidades de linguagem para o estudo de um dado gênero de texto; a produção inicial como baliza para o desenvolvimento do trabalho com um gênero determinado, e o modelo didático de gênero, para o qual, como mostram Dolz e Gagnon (2015, p. 40),¹ é necessário considerar «os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades languageiras dos alunos».

No capítulo 14, «O ensino do oral e dos gêneros orais em documentos oficiais de prescrição do agir docente», Luzia Bueno, Juliana Bacan Zani e Ermelinda Barricelli visam apresentar uma parte dos resultados da análise de três relevantes documentos oficiais prescritivos do agir docente no Brasil (a Base Nacional Curricular Comum, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional Comum de Formação de Professores). O enfoque é colocado no ensino do oral, convocando-se os avanços das discussões teóricas sobre o ensino.

No capítulo 15, «O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente», as autoras – Carla Silva-Hardmeyer e Lília Santos Abreu-Tardelli – têm como objetivo primeiro a apresentação do gesto didático de planejamento como um objeto de formação docente, sublinhando a sua importância no processo de formação para a compreensão de uma das dimensões do trabalho do professor. O estudo aponta para a defesa deste gesto como um objeto indispensável na formação de professores.

1 DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L; COSTA-HUBES, T. da C., Gêneros orais no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.

No capítulo 16, «As potencialidades da sequência didática em aula de aula: entre a transformação das práticas docentes e a construção do objeto ensinado», a autora, Luciana Graça, explora o papel transformador de uma sequência didática, quer em termos da respetiva ação nas práticas docentes quer a nível do objeto efetivamente (re)construído em sala de aula. O estudo realizado mostrou haver não só uma série de regularidades como também um conjunto de variações decorrentes da apropriação da sequência didática feita por cada professor.

No capítulo 17, «Verbalizações sobre obstáculos e desenvolvimento de capacidades praxiológicas: um dispositivo de formação de professores de francês com o uso do método da autoconfrontação», Suélen Maria Rocha e Eliane Gouvêa Lousada procuram estabelecer um diálogo entre as pesquisas do Grupo ALTER-AGE-CNPq, coordenado por Lousada, no que diz respeito à formação de professores de francês como língua estrangeira e os estudos do Grupo GRAFE-Forendif, coordenado por Joaquim Dolz, no que diz respeito à formação de professores de línguas. No Grupo ALTER-AGE-CNPq, aborda-se a problemática da formação de professores a partir das lentes do Interaçionismo Sociodiscursivo em diálogo com a Clínica da Atividade e de propostas de integrantes do antigo grupo ERGAPE.

Contaremos já de seguida, e antes de cada um dos capítulos descritos, com um prefácio escrito pelos Professores Doutores Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart, colegas e amigos de longa data do nosso homenageado, numa demonstração de sentido tributo e imensa generosidade. E que privilégio é podermos contar com uma descrição tão detalhada de vivências pessoais e do percurso académico do Professor Doutor Joaquim Dolz. Um percurso absolutamente notável e que generosamente com todos partilha.

Luciana Graça, Matilde Gonçalves, Luzia Bueno, Eliane Lousada

PARTE 1

A DIDÁTICA E OS SEUS OBJETOS

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-1>

Sequência didática do género história de aventuras *Onde está o bolo?*

Mariana Oliveira Pinto

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Introdução

A escola é um lugar social marcado por um conjunto de atividades de linguagem que lhe são características. No entanto, tais atividades configuram práticas de linguagem (ou ações) necessariamente “fictícias” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999), pelo que a escola é, por assim dizer, um “cosmos social” no qual cada atividade social considerada fundamental num tempo e num espaço se encontra representada. Enquanto grupo social, fazem parte da escola um conjunto de “ferramentas” marcadamente escolares: os géneros escolares.

Os géneros socialmente estabilizados, ao serem transformados em géneros escolarizados (DOLZ; PASQUIER, 1996), constituem recursos fundamentais para a aprendizagem das suas características mais representativas. Neste sentido, a escola é um espaço no qual se fundem dois objetivos: o género deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação e constitui-se como um objeto de ensino e de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). No entanto, na perspetiva dos mesmos autores,

para [se] compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.9)

Em contexto escolar, é importante que os alunos tomem consciência da possibilidade de ocorrência (ou não ocorrência) de diferentes gêneros em contextos específicos, para além de se apropriarem das propriedades dos gêneros e das características linguísticas dos textos a produzir, uma vez que cada gênero textual configura (e é configurado por) um conjunto de características que o tornam (em maior ou menor grau) semelhante a outro. Significa isto que cada gênero pressupõe um ensino que se adapte às suas características específicas. Na verdade, o facto de um aluno dominar um determinado gênero não significa que domine um outro. Embora tal assunção pareça óbvia, nem sempre parece estar bem claro para os professores as implicações de tal afirmação. Quando confrontados quer com a necessidade de planificar propostas de trabalho de escrita de gêneros textuais, quer com a definição de critérios de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, muitos professores têm alguma dificuldade em evidenciar, por um lado, quais os aspetos a avaliar em cada dimensão que constitui o objeto texto, e que possibilitam distingui-lo, por exemplo, de um texto de outro gênero e, por outro lado, na decorrência do pressuposto anterior, planificar atividades específicas em função do gênero a produzir (PIETRO *et al.*, 1996; PINTO, 2014; PINTO; PEREIRA, 2006, 2016).

Tais atividades deverão, pois, estar assentes na construção de um modelo didático do gênero (MDG) - “um objecto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um gênero” -, que permita fazer emergir as diferentes dimensões que constituem determinado gênero, e quais as que devem

ser ensinadas num determinado ano da escolaridade e para determinados alunos (PIETRO *et al.*, 1996). Este pressuposto, que está na base do ensino da escrita de géneros textuais, atribui aos textos funções sociocomunicativas, ou como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), os géneros são formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Configurando-se a escola como um “lugar social” no qual circulam géneros muito distintos, os contextos sociocomunicativos deverão, então, ser criados no sentido de os aproximar o mais possível dos contextos reais, tornando consciente para os alunos a possibilidade de ocorrência/ não ocorrência de diferentes géneros em contextos específicos.

Saber selecionar o género textual a produzir, conhecer o plano de texto que o configura e os mecanismos de textualização e discursivos que conferem ao texto coerência temática e pragmática (BRONCKART, 1996) constituem-se, então, como conhecimentos que funcionam como um “caderno de encargos” e, por isso, um “reductor da complexidade”, pois o aluno tem, à partida, controlado um determinado (e determinante) nível de regulação para a configuração do texto a produzir (PEREIRA; PINTO, 2008).

Ao assumir-se que qualquer MDG deverá assentar em escolhas fundamentadas que decorram de pressupostos teóricos definidos, está a assumir-se, também, que tais escolhas deverão ter em consideração aquelas que são as orientações programáticas (oficiais) e o agir dos professores. Na verdade, qualquer proposta que se afaste radicalmente da linguagem à qual os professores estão habituados poderá causar-lhes algum “estranhamento” e desconfiança. Tal é também a percepção de Goigoux (2005) quando refere que a avaliação que os professores fazem dos materiais didáticos não tem apenas como critério o efeito que estes possam vir a ter nas aprendizagens dos alunos, mas também o nível de esforço e/ou contradição que tais materiais apresentam relativamente às suas próprias competências e conceções. É com esta dupla preocupação em mente que se apresenta aqui uma proposta de sequência didática. Partindo de um álbum ilustrado sem texto de literatura para a infância,

Onde está o bolo, de Thé Tjong-Khing, foi desenhada uma sequência didática do género história de aventuras, para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Na proposta é apresentado, numa primeira parte, o modelo didático do género e, posteriormente, a sequência didática desenhada. Por limitações de espaço, a sequência é apresentada parcialmente, não sendo desenvolvidos todos os módulos, nem apresentados todos os materiais construídos.

Modelo didático do género *História de Aventuras*

Como já foi referido, qualquer sequência desenhada para o ensino da escrita deverá estar ancorada num MDG, isto é, 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, 2003). 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 da escolaridade e para determinados alunos (DOLZ; GAGNON, 2010; PIETRO *et al.*, 1996).

A Figura 1 apresenta de forma esquemática as dimensões consideradas na proposta aqui apresentada para alunos do 1.º ciclo do ensino básico:

Figura 1- Modelo didático do género *História de Aventuras*

Características Comunicativas	Plano do texto	Mecanismos de textualização
Quem escreve? alunos ... Para quem escreve? professores alunos ... Para quê? Divertir; entreter; ... Em que suporte? Papel/...	Conteúdos Em função do texto Organização Introdução; Desenvolvimento; Conclusão Estrutura composicional Sequência narrativa; sequências descritivas; dialogais, ...	Coesão nominal Introdução e retoma de referentes Coesão verbal tempos verbais Conexão conectores ...

Fonte: A autora

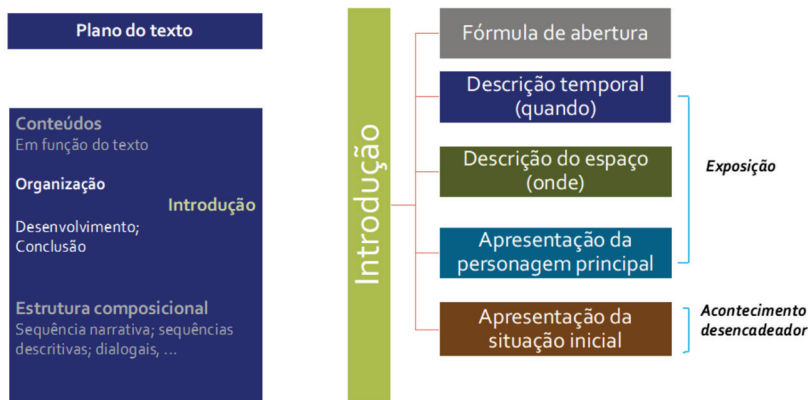
O género a ensinar (e a aprender) em determinado ano ou ciclo deverá ser seleccionado de entre um conjunto de possibilidades definidas, desde logo, pelo Programa da disciplina. Para além disso, importa definir o género mais adequado em função dos conteúdos, do contexto social e material e da função (ou funções) que se pretende cumprir com o texto que será produzido. Tais funções assumem, nesta proposta, a configuração de uma questão: escrever para quê?

A consideração desta primeira etapa servirá, também, como um momento de definição e explicitação de critérios de progressão. Perante um mesmo género a trabalhar, importa tornar visíveis quer a complexidade dos conteúdos a textualizar, quer as formas da sua organização e, ainda, os aspetos linguísticos a considerar face ao grau de complexidade definido.

Definido o género a produzir e seleccionados os conteúdos, torna-se necessário tomar decisões relativamente à organização desses conteúdos (à sua disposição) de acordo com o plano do texto, no qual são consideradas as diferentes “partes do texto” (quantas? qual o conteúdo em cada uma?). Embora esteja estabelecido na cultura escrita escolar que o texto deverá ser organizado “em três partes” (introdução, desenvolvimento e conclusão), tal composição não dá conta do modo como cada uma das partes se organiza internamente.

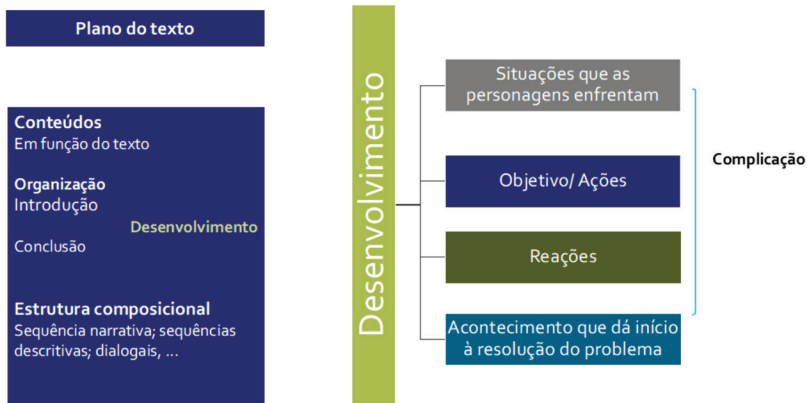
No contexto desta proposta, e uma vez que os seus destinatários são alunos no início da escolaridade, optou-se pelo estabelecimento de um plano fixo (ADAM, 2005, 2008) cuja estrutura implica a definição mais objetiva dos elementos (ou características) a considerar em cada uma das partes. Não se trata de apresentar uma fórmula rígida, prescritiva, mas apenas de tomar decisões que poderão (deverão) ter em consideração o ano de escolaridade dos alunos e, naturalmente, o conhecimento já adquirido sobre o(s) plano(s) do(s) texto(s) pertencente(s) ao género em questão. Van Dijk (1997), Meyer (1995) e Flower (1990) referem, a esse propósito, que adotar um modelo estereotipado da organização do texto facilita a compreensão do mesmo e a sua adaptação futura. Os aspetos a incluir em cada uma das partes do texto está representada nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Plano do texto: *Introdução*



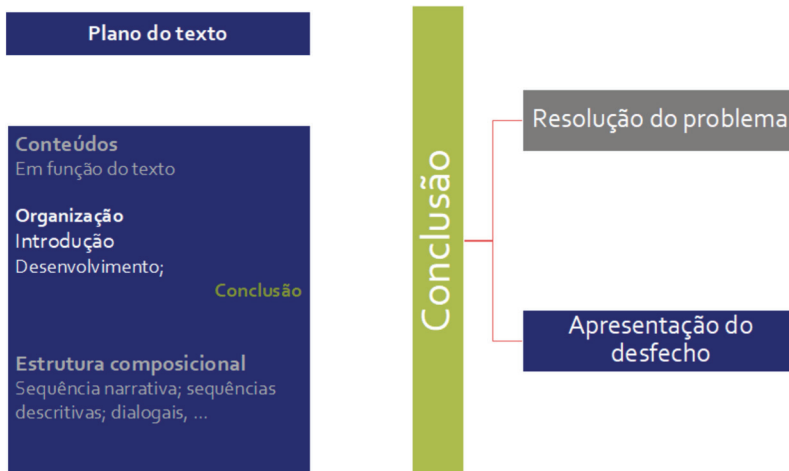
Fonte: A autora

Figura 3 – Plano do texto: *Desenvolvimento*



Fonte: A autora

Figura 4 – Plano do texto: *Conclusão*



Fonte: A autora

Para além da seleção do conteúdo e da organização do texto, no plano de texto é igualmente considerada a estrutura composicional¹.

¹ A proposta apresentada neste texto, embora tenha por base modelo de ação da linguagem e o modelo de arquitetura textual preconizado pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD), tem por objetivo aproximar-se daquela que é a “linguagem” que os professores utilizam nas suas práticas. Neste sentido, e uma vez que não é possível por limitações de espaço a fundamentação e explicitação do modelo de arquitetura textual, não foram considerados

As produções textuais mais recorrentes nos primeiros anos da escolaridade são as normalmente designadas por “textos narrativos”. Na verdade, muitos dos textos que as crianças realizam nos primeiros anos da escolaridade são, quase exclusivamente, configurados por uma sequência narrativa incompleta, através da qual “contam histórias”. No entanto, muito do que é esperado pela escola relativamente aos textos que os alunos produzem passa, entre outros aspetos que caracterizam o ensino da escrita de géneros escolares, pela necessidade de serem “acrescentadas”, as essas primeiras produções, sequências descritivas, dialogais e até argumentativas, relativamente à estrutura composicional. As sequências a trabalhar em cada momento dependem do nível de progressão que se pretende definir, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos e os objetivos previamente definidos.

Relativamente aos **mecanismos de textualização**, e a título exemplificativo, foram considerados os representados na Figura 5:

Figura 5 – Mecanismos de Textualização (Exemplos)

Mecanismos de textualização		Conexão	Coesão nominal	Coesão verbal
	Coesão nominal	Marcadores de abertura	Anáforas pronominais	Verbos de ação no pretérito perfeito/imperfeito
	Introdução e retoma de referentes	Era uma vez Há muito, muito tempo Numa terra distante ...	Ele Este Aquele ...	Verbos no presente (sequência descritiva)
	Coesão verbal	Tempo	Pronomes relativos	Imperativo (sequência dialogal)
	tempos verbais	Um dia Num dia; naquele dia; Mal chegou Entretanto De seguida Após Dias mais tarde Meses depois Assim que De seguida Seguidamente ...	Que O qual ... Elipses ...	
	Conexão	Espaço		
	conectores	Ao lado Sobre À direita Naquele lugar Próximo de No meio Atrás de ...		

Fonte: A autora

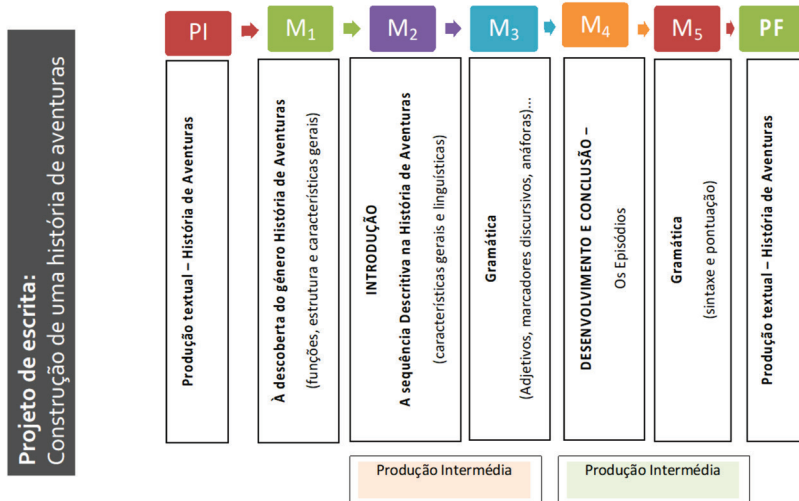
nem os tipos de discurso, nem outras formas de planificação como os *scripts* (da ordem do expor) e as esquematizações (da ordem do narrar), mas apenas as sequências textuais, tal como elas são entendidas em contexto escolar português.

Definidas, para os alunos deste ciclo de ensino, as principais características do género a produzir, no que diz respeito às suas características comunicacionais, ao plano do texto e aos mecanismos de textualização, a sequência didática a implementar deverá partir de uma produção inicial que permitirá ao professor avaliar os conhecimentos e dificuldades dos seus alunos, relativamente a cada um dos parâmetros definidos para o género em causa e, face às dificuldades identificadas, definir os diferentes módulos da sequência.

Sequência Didática (SD) do género *História de Aventuras*

Neste ponto, apresenta-se a SD construída para o género história de aventuras. A Figura 6 ilustra os diferentes módulos desenhados. Como já foi referido, por limitações de espaço, os módulos serão apenas parcialmente desenvolvidos.

Figura 6 – Sequência Didática – *Onde está o bolo?*



Fonte: A autora

Produção inicial - Apresentação da primeira página dupla do livro e do título: *Onde está o bolo?* [Link](#)

Produção textual a pares (observação das imagens do livro e construção textual da versão inicial da introdução de uma história de aventuras).

Figura 7 – página dupla inicial do livro – *Onde está o bo*



Fonte: Página do livro *Onde está o bolo*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho

Identificação das principais dificuldades dos alunos e definição dos módulos de trabalho².

Módulo 1 – À descoberta do género história de aventuras: funções, estrutura e características gerais

- Levantamento inicial das funções do género: o que é uma história de aventura? Qual é a diferença entre uma história de aventura e um conto, uma fábula? Todas as histórias são de aventuras? Porquê? etc.

2 Tratando-se de uma proposta, não foram considerados na construção dos módulos as dificuldades concretas de alunos específicos, mas aquelas que decorrem do conhecimento geral das características das produções escritas dos alunos do 3.º ou 4.º ano de escolaridade.

- Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente à estrutura de uma história (quantas partes; o que se coloca em cada parte, ...).

Módulo 2– Introdução

Sequência descritiva na introdução de uma história

- Selecionar ou produzir textos modelares adequados aos alunos.
- Analisar e identificar as características da sequência descritiva (identificar palavras ou expressões a utilizar; construir grelhas de auto e heteroavaliação).
- Observar imagens:
 - escolher um ponto de observação;
 - decidir o que se pretende descrever em primeiro lugar: a impressão geral, a visão de conjunto ou o pormenor, o objeto específico;
 - na descrição de uma paisagem ou de um lugar, localizar os seus elementos por secções (à direita, à esquerda, ao centro, em cima, em baixo) e por planos (primeiro, segundo, terceiro, à frente, por detrás, ao fundo). Caracterizar esses elementos usando adjetivos;
 - referir os traços mais característicos de um objeto: forma, tamanho, cor, peso, som, ...
 - etc.

Exemplo de lista de verificação a construir com os alunos:

1. identificação dos diferentes elementos que compõem a imagem, fazendo uma lista;
2. escolha do ponto de observação a partir do qual se descreve o espaço;
3. utilização de marcadores textuais: no primeiro plano, à esquerda,

à direita, mais atrás, em frente, ao fundo, ainda mais à esquerda, por cima, etc...);

4. utilização dos tempos verbais predominantes (presente; pretérito perfeito);

5. utilização de adjetivação (cores, formas...).

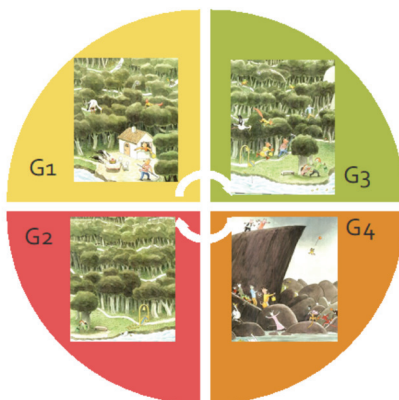
Descrição das personagens

- Distribuir aos alunos (pares) imagens do livro *Onde está o bolo* (cf. Figura 8).

- Identificar as personagens que aparecem sozinhas, a pares, em grupo; identificar características físicas; características estranhas, engraçadas; traços de personalidade, ...

- Construir tabelas com os alunos nas quais eles possam identificar numa coluna a personagem e na outra listar as suas características.

Figura 8 – Exemplo de páginas do livro para descrição das personagens – *Onde está o bolo?*



Fonte: Esquema - a autora; Imagens do livro *Onde está o bolo*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho

Descrição do espaço

- Distribuir imagens do livro;
- Pedir a cada par que descreva o espaço inicial onde a ação irá decorrer (cf. Figura 7);

Módulo 3 – Gramática

Laboratório gramatical (adjetivo). Seleção de conteúdos em função do ano de escolaridade: descoberta da classe; flexão; subclasses; critérios morfológicos, sintáticos e nocionais de classificação.

Produção intermédia

Retomar a imagem inicial (cf. Figura 7) e a versão inicial da introdução (produção inicial) construída pelos alunos.

Analisar, identificar aspetos a alterar/ retirar/ acrescentar.

Reescrita em grande grupo da introdução: inclusão de uma sequência descritiva (espaço); caracterização de personagens (completar, reformular, avaliar).

Proposta:

1. Enviar as introduções produzidas pelos grupos para outras turmas, mesmo ano ou alunos mais velhos, para que construam um desenho a partir do texto produzido, sem acrescentarem qualquer elemento;
2. Confrontar os desenhos produzidos com a imagem e identificar diferenças, elementos em falta ou incompletos;
3. Reescrever a introdução coletivamente
4. Construção coletiva da grelha de auto e heteroavaliação

Módulo 4 – Desenvolvimento

Episódios - histórias com vários episódios e com narrativas encaixadas

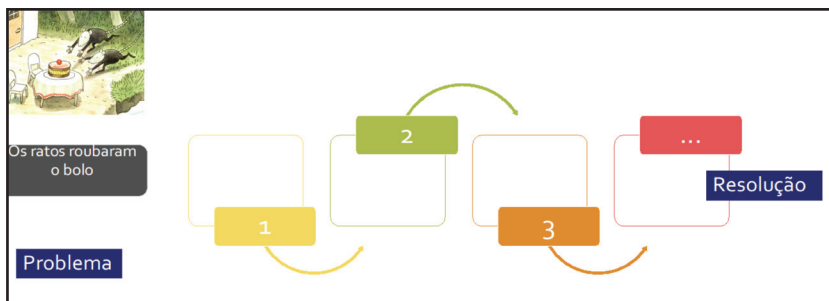
Compreender que os livros (e as histórias) podem conter várias histórias em paralelo cujo ponto comum é o facto de, no final, as personagens se relacionarem de alguma forma. Perceber que, em muitos casos, cada episódio pode funcionar como uma história e pode ser lido separadamente.

Tarefa 1 - Responder à questão do título: *Onde está o bolo?*

Folhear (ou projetar) o livro para identificação em grande grupo das diferentes peripécias que ocorrem desde o momento em que os ratos roubam o bolo até ao final da história.

Acompanhar o percurso dos ratos e preencher os espaços com os acontecimentos principais (Figura 9)

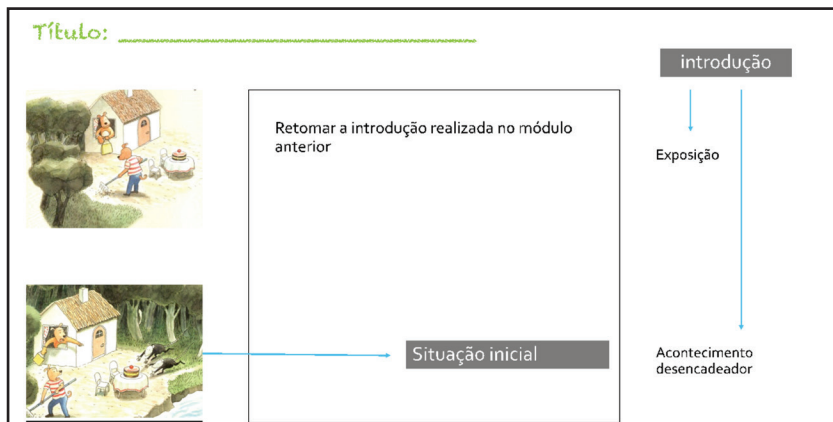
Figura 9 – Síntese das principais peripécias do percurso dos ratos



Fonte: Página do livro *Onde está o bolo*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho;
esquema - a autora

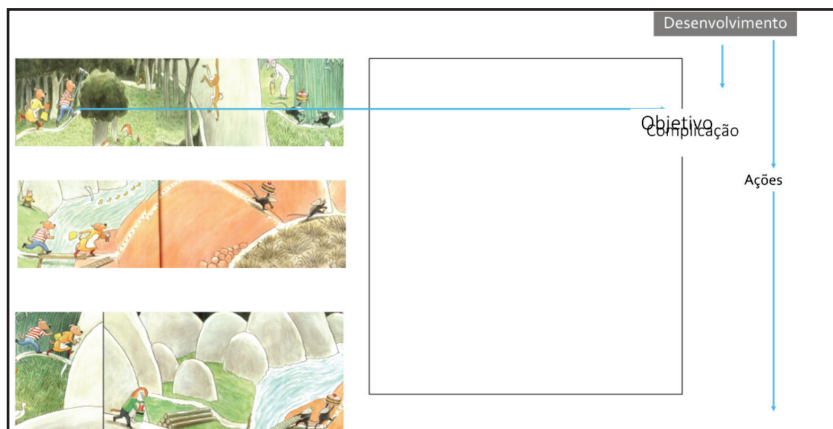
Selecionar as informações recolhidas pelos alunos e construir coletivamente o episódio da aventura dos ratos, depois de preenchida a prancha da história (Figuras 10, 11 e 12):

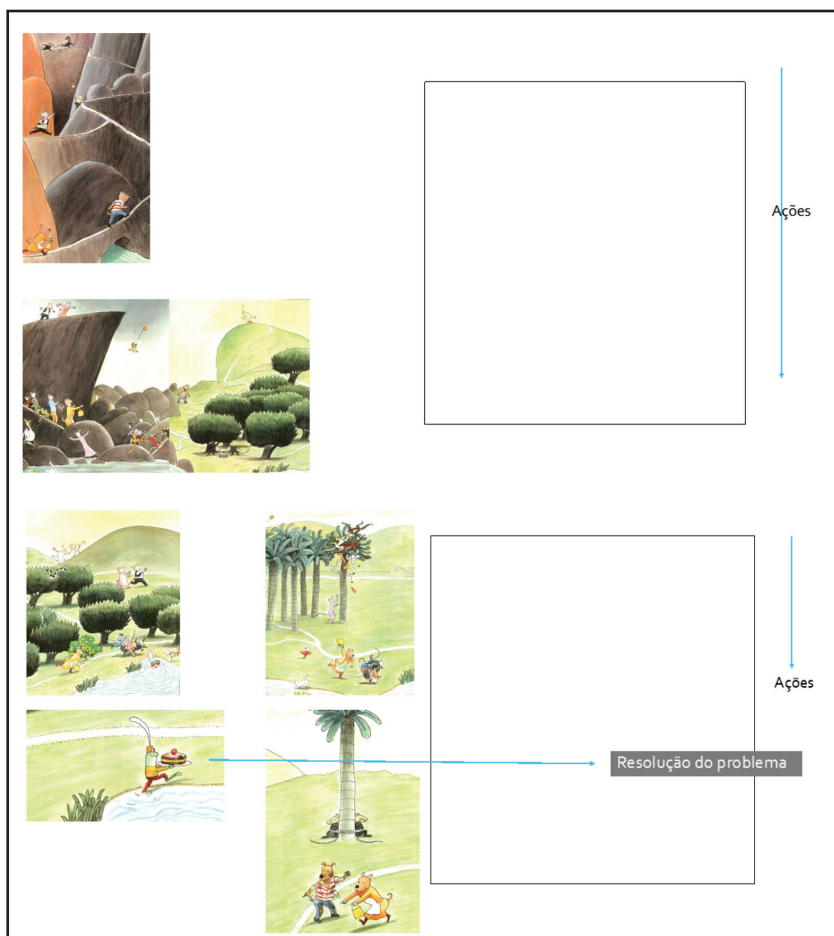
Figura 10 – Introdução



Fonte: Páginas do livro *Onde está o bolo*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho; Esquema - a autora

Figura 11 – Desenvolvimento





Fonte: Páginas do livro *Onde está o bolo*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho;
Esquema - a autora

Figura 12 – Desfecho



Fonte: Página do livro *Onde está o bolo*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho; Esquema - a autora

Tarefa 2 - Identificar as histórias que acontecem em simultâneo

Observar a última página do livro (Figura 12) e dar a cada grupo uma tarefa/ questão:

porque é que...

- a) ... os ratos estão amarrados à árvore?
- b) ... o senhor cão está sujo e tem as roupas rasgadas?
- c) ... o camaleão tem o rabo vermelho?
- d) ... a tartaruga tem um patinho nas costas?
- e) ... A senhora Gata tem um penso no nariz?
- f) ... O guarda-chuva da senhora Porca está partido?

...

As respostas a estas questões irão dar origem a uma nova aventura de cada uma das personagens (histórias encaixadas). Os alunos terão de preencher as lacunas da narração, observar as páginas anteriores e inferir comportamentos ou eventos.

Construir no quadro um esquema com as respostas dos alunos.

Módulo 5 – Gramática

Laboratório gramatical - Sintaxe e pontuação

Identificar problemas de pontuação nas produções iniciais dos alunos. Retomar as noções de sujeito e predicado e trabalhar regras de colocação da vírgula.

Módulo 6 – Produção Final

Distribuir pelos alunos (a pares) as duas primeiras imagens de uma das histórias encaixadas e pedir-lhes que identifiquem no livro as restantes imagens do episódio. Exemplo:

Figura 13 – Imagens iniciais de um dos episódios do livro *Onde está o bolo?*



Fonte: Páginas do livro *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing, Editorial Caminho

- Distribuir uma prancha da história (cf. exemplo das Figuras 10, 11 e 12).
- Preencher a prancha (planificação do texto).
- Desenhar/colar as imagens na prancha.

- Retomar a introdução produzida na produção intermédia: reler, adaptar, completar a introdução, uma vez que a personagem principal se altera.

- Produzir a história de aventuras da personagem.

- Avaliar o texto: utilizar as grelhas de autoavaliação produzidas ao longo da sequência

- Divulgar.

Nota: Com alunos mais velhos poderá ser construída uma história completa (a ação principal + histórias encaixadas)

Em jeito de nota final

A proposta aqui apresentada não pretende funcionar como um produto acabado e pronto a ser utilizado. Pelo contrário, aponta para um trabalho continuado no tempo, numa determinada ordem, em sequência, o que implica, necessariamente, a sua constante adaptação aos contextos reais dos alunos.

As potencialidades do modelo apresentado implicam uma tomada de consciência profunda das diferentes variáveis implicadas na construção textual e dos modos da sua apropriação por parte dos alunos. Neste sentido, a sua produtividade didática fica, assim, diretamente dependente do entendimento que destas variáveis tiverem os professores.

No entanto, e aqui residirá uma das suas principais virtudes, enquanto modelo poderá permitir aos professores tornar visíveis algumas das características fundamentais do género e do texto a produzir, de um modo organizado, e fazer emergir quais as que devem ser trabalhadas num determinado ano ou ciclo. A partir dele, cada professor procederá à seleção dos conteúdos face ao ciclo/ano/turma/alunos. O MDG constituir-se-á, assim, também, um *locus* de definição dos critérios de progressão.

Referências

ADAM, J.-M. **A linguística textual - Introdução à análise dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J.-M. **Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue**. Paris: Armand Colin. 2005. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=Km0_HAAACAAJ> Acesso em: 12 jan. 2023.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif**. Universidade de Indiana: Delachaux et Niestlé, 1996. Disponível em: <<http://books.google.pt/books?id=4pDIAAAAMAAJ>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DOLZ, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. **Lenguaje, [S.L.]**, v. 38, n. 2, p. 497-527, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria**. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1996.

GOIGOUX, R. Améliorer la formation des maîtres. **Le café pédagogique. [S.L.]**, v. 58, p. 55-59, 2005.

PEREIRA, L. Á.; PINTO, M. O. **Escrever para aprender: Experiências didáticas**. Atividades de escrita e aprendizagem. In: BARBEIRO, L. F.; CARVALHO, J. A. B.(orgs.). Leiria: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Investigação em Educação (CIED) - U. Minho (Editado em CD-ROM) 2008.

PIETRO, J.-F. D.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didatique du débat: de l'objet social à la pratique scolaire. **Enjeux, [S.L.]**, v. 39, p. 100-129, 1996.

PIETRO, J.-F. D.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers Théodile**, Villeneuve d'Ascq. v. 3, p. 27-52, 2003.

PINTO, M. O. **Escrever para aprender**. Formação sobre metas curriculares. Universidade de Lisboa: Ministério da Educação, DEB. fev.2014.

PINTO, M. O.; PEREIRA, L. A. Escrever para aprender: das conceções dos professores às práticas dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. v. 29, n.2, p.109-139. 2016.

PINTO, M. O.; PEREIRA, L.A. **Escrever para aprender:** experiências didáticas. *In:* III ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA. ESE de Leiria. 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Eds. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. v.11, p. 5-16. 1999.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-2>

Letramento Multimodal e Ensino de leitura a partir de gêneros: um caminho para a compreensão da multimodalidade

Audria Albuquerque Leal

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

Textos com imagens: um novo desafio para o ensino de língua portuguesa

Sabe-se que as novas tecnologias mudaram a forma como a humanidade se comunica. Atualmente, é possível utilizar vários tipos de linguagem em uma mesma forma comunicativa. A combinação de diferentes modos semióticos em um mesmo texto é conhecida como multimodalidade. A multimodalidade traz uma nova visão sobre os textos ao afirmar que todos os textos são multimodais. Esta premissa assenta na ideia de que todos os textos trazem a linguagem verbal a interagir com outro modo semiótico, seja do mais canônico, como a paragrafação, até a inserção de imagens. Sendo assim, hoje encontram-se textos com palavras, gestos, som, fotografias, entre outros. Além disso, os diversos modos semióticos estão sempre presentes nos contextos reais de comunicação, tornando-se características pertencentes a qualquer gênero. De fato, a própria noção de gênero como “um pré-constructo histórico, resultante de uma prática e de uma formação social” (Dolz; Gagnon & Decândio, 2010, p.40) traz imbuída a ideia desta multiplicidade de linguagens (multimodalidade) que advém das

práticas sociais e que estão presentes em textos. Esta existência traz, sem dúvida, um novo desafio ao ensino da língua. Segundo Lebrun, Lacelle & Boutin (2012, p.1), o aumento de suportes tecnológicos diversificados traz muitos desafios, principalmente, à escola ao apresentar diferentes formas de fazer textos. Quando há interação entre o verbal e não verbal, os sentidos de um texto são ampliados, inclusive, com leituras ideologicamente marcadas. O visual, cada vez mais, torna-se parte da comunicação, interagindo com a língua.

Conscientes desta nova realidade, os autores dos documentos oficiais de educação trazem em seus textos a recomendação de incorporar os textos multimodais para o ensino da leitura e da escrita. Em língua portuguesa, Portugal rege-se atualmente por dois documentos oficiais: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017 e as *Aprendizagens Essenciais*, 2018. O primeiro documento procura servir de referência para o desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos que os alunos deverão adquirir ao longo dos doze anos de escolaridade. Já o segundo documento, *Aprendizagens Essenciais*, foi idealizado para substituir o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, 2014, e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, 2015. Com uma orientação voltada para a componente curricular, este documento oficial define os objetivos para o ensino e aprendizagem escolar. Tanto um como o outro trazem a orientação da utilização (leitura e escrita) de diferentes linguagens.

O Brasil rege-se, atualmente, sobretudo, pelo documento oficial Base Nacional Curricular Comum (daqui para frente BNCC). Também na BNCC, encontra-se a orientação para a utilização de diferentes linguagens. Ao trazer a ideia de se trabalhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), faz com que se enfatize o fato de os textos e discursos serem produzidos de maneira híbrida e multissemiótica, trazendo, na sua constituição, diferentes sistemas de signo. Desse modo, a BNCC introduz o termo semiótico ao lado da análise linguística. Essa decisão tem por base duas ideias centrais. A

primeira é o reconhecimento de que a língua é um sistema semiótico entre outros sistemas semióticos. A segunda, que é consequência da primeira, é a de que a língua (enquanto sistema semiótico linguístico) interage com outros sistemas semióticos na comunicação humana. Portanto, a orientação é para o desenvolvimento das competências comunicativas que envolvem textos multissemióticos.

Em ambos os países, há um reconhecimento de que é imprescindível ter conhecimento sobre as diversas formas de linguagem ao procurar defender um trabalho escolar que forneça ferramentas para serem utilizadas pelo aluno na sua vida social. Nesse contexto, há claramente um desafio para as escolas e, particularmente, para os professores: o ensino de leitura e de produção de textos pertencentes a gêneros que incorporam o visual. Certamente que a mudança da perspectiva monomodal para o multimodal é relativamente recente. Isto traz questionamentos sobre a língua em uso e também sobre o desenvolvimento do letramento. Com esse posicionamento, torna-se urgente a busca por articular propostas didáticas que vão ao encontro do desafio de ensinar textos com múltiplas linguagens.

A partir dessas considerações, procuraremos fazer uma reflexão sobre a importância do ensino-aprendizagem de gêneros como um caminho para o trabalho didático com textos multimodais. Além disso, acreditamos que, ao utilizar os modelos didáticos de gêneros, o trabalho didático irá considerar os diferentes elementos do texto, o que vai ao encontro do ensino da multimodalidade e do desenvolvimento do letramento multimodal.

Texto multimodal e gênero textual

Como já definimos na primeira parte do artigo, adotamos a perspectiva de que os textos são multimodais porque possuem produções linguísticas orais ou escritas, juntamente com outras unidades semióticas (imagens, pontuação, *layouts*, tipos de letra, formatações, paragrafações, entre outros). É a presença das diferentes unidades semióticas

que confere aos textos uma organização que influencia, também, em sua interpretação. Segundo Dell’Isola (2013):

Conceituamos o texto como um evento comunicativo (um acontecimento) em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas, tal como definido por Beaugrande, (1997, p.10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido, bem como na ideação, organização e condução dos tópicos (Dell’Isola, 2013, p. 63).

Bronckart (2006, p. 146) vai ao encontro das palavras de Dell’Isola ao considerar que:

(texto) Não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planejamento geral) não dependem do linguístico mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que o texto é uma unidade comunicativa (Bronckart, 2006, p. 139).

Assim, segundo os autores, numa dada situação de uso da linguagem, o produtor textual fará escolhas relativas à seleção e à combinação de processos, nos quais se inclui as operações cognitivas, sua realização semiótica e, também, o modelo aplicado na interação, isto é, a escolha do gênero. Segundo Bronckart (1999), a escolha do produtor, no momento da sua produção textual, compreende dois movimentos: em primeiro lugar, a decisão sobre qual o gênero textual irá utilizar. Essa etapa é elaborada a partir do conhecimento pessoal do intertexto, ou seja, a partir do “conjunto de gêneros elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (Bronckart, 1999, p. 100). Em segundo lugar, o produtor escolherá os elementos que irão fazer parte do texto singular. O resultado será

um texto empírico no qual não só se observa o modelo de gênero escolhido como também as particularidades da situação de ação de linguagem. Para resumir, podemos dizer que, numa determinada produção textual, o produtor irá adotar um modelo de gênero textual e, em seguida, fará a adaptação a sua situação de linguagem particular. Portanto, para Bronckart (2006, p. 146), “os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos”.

A adaptação do gênero é estabelecida a partir dos objetivos socio-comunicativos normalizados na atividade de linguagem. Isto significa que as atividades de linguagem funcionam por meio de textos que, por sua vez, são estabilizados em formas circunstancialmente fixadas que podemos denominar de gêneros textuais. Assim, o produtor textual organizará seu texto a partir de um modelo de gênero com o propósito de atender a seus objetivos comunicativos de uma determinada atividade de linguagem.

Há duas questões centrais na relação gênero, texto e atividade de linguagem. A primeira é que a escolha do gênero é orientada pela atividade comunicativa. A segunda refere-se ao fato de que, sendo o texto a materialização empírica do gênero, então, na própria produção textual, constará elementos que apontam para o gênero escolhido. É exatamente esta última consideração que torna praticável o reconhecimento do gênero em causa e, sobretudo, torna possível a capacidade da utilização social deste gênero. Portanto, podemos afirmar que os gêneros determinam os aspectos formais pela qual a textualidade se manifesta.

Neste sentido, os diferentes elementos semióticos combinados, que respondem pela organização textual, também conduzem à produção de sentidos. Assim, é necessário, para um alcance de toda a complexidade presente no funcionamento da linguagem, que todas as unidades semióticas sejam observadas de modo integrado na leitura e produção textual.

Com relação ao ensino de gênero, Schneuwly e Dolz (2004), dentro do quadro do interacionismo sociodiscursivo, adotam e adaptam o conceito de gêneros textuais para uma abordagem didática. De fato, esses autores fazem uma proposta de ensino de produção textual a partir da elaboração de um modelo didático de gênero (daqui para frente MDG). Os MDGs são entendidos como instrumentos usados pelos professores para auxiliar no entendimento das dimensões constitutivas de um gênero e de suas manifestações nas práticas sociais para o contexto específico do ensino e aprendizagem.

Silva (2009, p. 79); afirma que é “da preocupação com a transposição didática dos modelos teóricos que abordam os textos e os gêneros de textos que nasce a proposta dos modelos didáticos dos gêneros [...]”. Assim, segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2016, p. 142) os MDGs servem “como um guia ou norteador para o ensino dos gêneros de textos nas práticas escolares de produção e compreensão textual”. Ainda segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2016, p. 142), a partir de um MDG “é possível construir atividades escolares sistemáticas, isto é, integradas, constituindo assim em sequências didáticas”. A elaboração de um modelo didático possibilita reconhecer “as dimensões constitutivas dos gêneros que podem ser ensinadas em sala de aula.” (Leal e Silva-Hardmeyer, 2016, p. 142).

Multimodalidade e letramento multimodal

Para Kress (2003), toda forma de comunicação é inevitavelmente multimodal, uma vez que o visual tem um papel essencial no funcionamento dos textos (Kress & van Leeuwen, 2006). Esta perspectiva procura defender que as pesquisas, de âmbito linguístico, sejam direcionadas para a consideração da inter-relação dos diferentes elementos textuais (multimodalidade). Para orientar as pesquisas em multimodalidade, Kress & van Leeuwen elaboram, em 1996, um quadro teórico e metodológico; chamado de *Gramática do Design Visual* (daqui para frente GDV), com o objetivo de analisar o funcionamento da multimo-

dalidade nos textos. Este quadro procura fornecer instrumentos para se compreender como se dá a construção de significados realizados pelos diferentes elementos semióticos. Além disso, Kress & van Leeuwen (2006) defendem que a relação entre o linguístico e o visual é determinada sobretudo pela cultura na qual o texto é produzido. Em suma, com o objetivo de estudar o multimodal e suas implicações, esses autores procuram analisar os diversos modos semióticos, procurando esclarecer como são construídos os significados sociais, históricos e ideológicos.

Para a elaboração do quadro da GDV, os autores Kress & van Leeuwen (2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (2004), *interpessoal*, *ideacional* e *textual* da gramática sistêmico-funcional, e as aplicam às análises de textos, criando outras três (meta) funções que serão denominadas por eles de significados, são elas: a *representacional*, *interacional* e *composicional*. No quadro da GDV, os autores nomeiam o produtor e o leitor do texto de *participantes interativos*, e os diferentes elementos que participam dentro do texto (cotexto) de *participantes representados*. O quadro a seguir resume as três metafunções e os seus significados:

Quadro 1: os tipos de significados na GDV

Representacional	Indica o que está sendo apresentado no texto em termos de representação e em quais circunstâncias.
Interativa	Procura analisar a interação entre os participantes (interativos e representados).
Composicional	Mostra a estrutura e os significados construídos a partir da organização textual.

Fonte: Leal, 2011

Além do estudo da multimodalidade, esses autores têm uma preocupação didática. Kress, Leite-Garcia & van Leeuwen (1997, p. 264) colocam em evidência três caminhos para os estudos da multimodalidade. O primeiro, como já foi aqui dito, é a procura por compreender

o papel dos diferentes modos semióticos na produção e interpretação dos textos. O segundo é entender quais características são específicas às culturas em que esses textos circulam. E o terceiro é gerar conhecimento que prepare o aluno/leitor para o trabalho com a multimodalidade. É nesta última concepção, ou seja, o desenvolvimento da didática da multimodalidade que o termo *multiletramento/letramento multimodal* se relaciona.

O conceito de multiletramento remete a duas noções principais (Rojo & Moura, 2012). A primeira diz respeito à pluralidade dos processos comunicacionais nas sociedades modernas. Essa noção está relacionada ao objetivo de habilitar o indivíduo à vida em sociedade, a partir de um desenvolvimento de um letramento cultural e social. A segunda noção está diretamente relacionada à noção de multimodalidade, ou seja, aos diversos modos semióticos envolvidos na comunicação. Devido ao uso do termo “multiletramento” estar relacionado a duas noções diferentes, decidimos e defendemos a utilização do termo *Letramento Multimodal* com o objetivo de retirar a ambiguidade do termo “multiletramento”.

Sem dúvida, devido ao avanço tecnológico, a vida em sociedade exige novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Para Rojo e Moura (2012), a consequência disso é a urgente necessidade de desenvolver múltiplas competências. De fato, essas autoras procuram defender uma didática com base em textos com multilinguagens. Indo ao encontro dessa ideia, apresentamos, neste artigo, uma proposta de ensino de textos multimodais que contribua para o desenvolvimento do letramento multimodal do aluno.

Leitura crítica e multimodalidade

A concepção de leitura que defendemos neste artigo é a de “leitura crítica”. Para essa concepção, o processo de leitura é realizado através da relação autor-texto-leitor, em que a língua é considerada um produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nessa

concepção, a leitura é construída na relação entre os sujeitos participantes: o *produtor* e o *receptor* via *texto* e, além disso, é fundamental o leitor ter um posicionamento crítico diante do texto. Para Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Assim, esse processo não é individual, mas coletivo. De fato, como bem defende Marcuschi (2008, p. 229), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

Neste artigo, procuramos apresentar uma proposta para o ensino da leitura em textos multimodais com base no percurso interpretativo do leitor. Nesta proposta, buscamos colocar em evidência não só a influência da multimodalidade no percurso não linear de leitura, mas também, a interação entre o linguístico e as outras unidades semióticas. Assim, o processo de leitura em multimodalidade é construído não só pela construção das relações dos diferentes elementos (verbal e não verbal), como também pela trajetória da leitura para a compreensão do texto multimodal. Sobre a trajetória, Del’Isola (2005, p. 68) afirma que “a construção do sentido durante a leitura toma várias trajetórias seguindo orientações que se alteram e se complementam”. Também a autora Beguin-Verbrugge (2006, p. 115) esclarece que o processo interpretativo ocorre tanto de maneira ascendente como descendente. Essas duas perspectivas são particularmente aplicadas à leitura de textos multimodais/multissemióticos. O texto multimodal possibilita que se comece a leitura a partir dos elementos que atraem mais a atenção do leitor, como, por exemplo, os elementos que tenham um maior grau de saliência (tais como a cor ou tamanho da fonte).

Portanto, para um desenvolvimento do leitor proficiente a partir de textos multimodais, é necessário não só compreender o texto, mas também ter um posicionamento crítico diante do texto. Este desenvolvimento do leitor crítico é feito a partir de quatro pontos centrais: 1) percepção de fatores contextuais e de sua inscrição nos textos 2) relação

dos diversos elementos do texto 3) captação da ideia central do texto e, por fim, 4) posicionamento do leitor diante do texto.

A leitura do texto multimodal/multissemiótico: o gênero *charge/cartoon*

No trabalho didático com gênero textual, o aluno, ao primeiro contato com o texto, deverá reconhecer o gênero, a atividade associada e os contextos. O segundo momento é o de construir relações entre os elementos do texto, o que inclui construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Para Leal & Gonçalves (2020, p. 51), “esse processo orienta o aluno para que se perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual o(s) objetivo(s) do texto e seus processos para alcançar esse(s) objetivo(s).”

A proposta deste artigo é determinada pela perspectiva de o gênero ser uma ferramenta didática que propicia o desenvolvimento das competências de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004). Sem dúvida, consideramos que o trabalho com gêneros deverá assentar na utilização do MDG “para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (Leal & Silva-Hardmeyer, 2017, p. 138). Além disso, para Schneuwly & Dolz (2004), esse modelo deve sempre ser adequado às necessidades dos alunos (Schneuwly & Dolz, 2004). Desse modo, o modelo didático do gênero possibilita a elaboração de diferentes atividades a serem trabalhadas com os alunos, segundo as necessidades de cada sala de aula.

Para Leal (2011, p. 219) a *charge/cartoon* é um gênero que possui três características fundamentais para a sua atuação na sociedade: a imagem, o humor e temas sociais e políticos. Além disso, a *charge/cartoon* é um gênero autoral que expressa a opinião do produtor textual (o chargista/cartoonista). Desse modo, é possível declarar que o objetivo comunicativo da *charge/cartoon* é efetuar comentários satíricos. Ao agregar o humor a uma opinião, identificamos pelo menos duas

atividades: a primeira é humorística, enquanto a segunda está ligada ao exercício jornalístico. Essas duas atividades vão ser refletidas nas funções e organização interna dos *cartoons*.

A presença do não verbal na *charge/cartoon* é um dos elementos que caracterizam a sua identificação. O não verbal está presente não só na organização estrutural, mas também na construção discursiva e na construção da própria temática. Assim, em particular neste gênero, as três organizações (estrutural, discursiva e temática) são sempre construídas em torno da imagem gráfica. Essa imagem pode ser caricatura, uma sequência de imagens ou apenas uma, com balões ou apenas legendas. É a presença da imagem gráfica que faz com esse que gênero seja reconhecido como tipicamente multimodal ou multissemiótico. Sem dúvida, a imagem age como uma matriz que irá orientar não só a produção, mas também a interpretação.

Apesar de a imagem ser o principal elemento identificador do gênero, é na parceria imagem mais linguagem verbal que os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso são estabelecidos. Essa parceria entre o não verbal e a língua incide em dois sentidos: cotextual e contextual. No sentido cotextual, o chargista/cartunista constrói uma “encenação” dentro do texto a partir da encenação que observamos das diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos e instituições) e de sua inscrição espaço-temporal imediata. Esta encenação é interpretada pelo contexto de produção da *charge/cartoon*. Desse modo, a relação entre o contextual e o co-textual é muito próxima, pois a sua interpretação relaciona-se diretamente com os parâmetros do mundo real. Como resultado, o texto trará características verbais e não verbais que mostram a relação de implicação do autor com o mundo do leitor.

Abaixo, apresentaremos um exemplo de *charge/cartoon* e algumas ideias que podem ser consideradas no ensino de leitura deste gênero. Vejamos o exemplo abaixo:

Charge/Cartoon 1: Bandeira, Jornal *Diário de Notícias*, 31 jan. 2006



Fonte: Jornal *Diário de Notícias*

Seguindo o paradigma proposto por Leal (2019, 2021), para este exemplo, o primeiro trabalho é reconhecer o gênero, neste caso, a *Charge/Cartoon*, assim como a atividade jornalística, o suporte em papel e os demais elementos do contexto de produção e de recepção. O quadro a seguir procura sintetizar os outros elementos do contexto:

Quadro 2: questões sobre o contexto

Onde foi publicado?	jornal <i>Diário de Notícias</i>
Quando foi publicado?	31 de janeiro de 2006
Há autores? Quais?	Sim. Bandeira
Qual o papel social do produtor?	Cartunista/Chargista
Qual o público-alvo?	Leitor do jornal
Qual o objetivo comunicativo?	Fazer comentário de temas sociais com humor: neste caso o tema é as alterações climáticas

Fonte: a autora

As questões colocadas no quadro ajudam o aluno a perceber o contexto amplo de produção. Sem dúvida, a identificação desses parâmetros têm um efeito substancial na organização global, tanto na estruturação textual, quanto na construção do conteúdo temático. Por conseguinte, o aluno, ao fazer um reconhecimento dos fatores contextuais, percebe que eles intervêm na produção, na circulação e na interpretação dos textos, levando ao entendimento do papel desses elementos na construção do pensamento crítico. Em consequência, o processo de leitura dará enfoque à dimensão social do texto e mostra como essa dimensão está presentificada na dimensão linguística e em outros modos semióticos presente no texto.

O segundo momento é a construção das relações dentro do texto. Tal como explicado por Leal (2021), essas relações incidem em cinco pontos: linguístico, representacional, temático, interpessoal, estrutural e inferencial. Sendo este último construído ao longo da identificação das relações entre os elementos. Devido à complexidade dos textos, as perguntas a serem elaboradas devem ser adequadas ao texto a ser trabalhado, à habilidade que se quer desenvolver e ao enfoque de determinado conteúdo que vai ser trabalhado em sala de aula a partir do texto. Tal como no ponto anterior, apresentaremos um quadro com algumas sugestões de perguntas que podem levar o aluno a construir relações:

Quadro 3: questões para a construção das relações

Temático
Qual o tema?
Qual é a tese do texto?
Lembra outros textos?
Linguístico
Qual(is) o(s) tempo(s) verba(is) utilizado(s)?
Podemos identificar pronomes? Quais?

Há construção referencial? Qual?
Há vocabulário específico? Há alguma palavra que você não entende? Qual?
Enunciativo
Qual o posicionamento do autor?
Qual o seu posicionamento?
Há uso de citações?
Você concorda ou discorda do autor?
Representacional não verbal
Há uma representação de ação?
A imagem representada é imóvel?
A imagem transmite que ideia?
A imagem representa personagens? Humanos? Característica humana?
Há símbolos? Infográficos? Hierarquias?
Construção da conexão do leitor com o que vê (Interpessoal)
A imagem olha para você?
Qual a direção do olhar?
Vê-se o corpo inteiro, metade ou apenas a face?
A imagem está de frente ou de lado?
A estruturação textual
Há elementos no centro ou nas laterais?
O que mais chama a atenção?
Há algum tipo de saliência: cor, tamanho da letra?
Os elementos estão juntos ou separados?

Fonte: a autora

No caso dessa *charge/cartoon*, é importante o aluno perceber que o autor faz uma crítica sobre as alterações climáticas ao apresentar em três quadros diferentes a passagem do clima no mesmo dia, reforçando a ideia de “radicais cenários climáticos”.

Além das relações de reconhecer e construir, Leal (2021) também afirma que o ensino da multimodalidade deve ser baseado em três eixos principais: o primeiro é para identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Este eixo tem influência direta na identificação do conteúdo temático. O segundo tem a função de identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto. E, por fim, o terceiro eixo analisa a composicionalidade, a partir da identificação da organização geral do texto, inclusive a formatação. Para Leal (2021), esses três eixos mostram as características gerais que estão presentes nos textos multimodais, tanto a nível da linguagem verbal como a da não verbal, e que farão com que o gênero cumpra a sua função comunicativa na sociedade. Em resumo, o ensino de leitura em multimodalidade, tal como Leal (2021) defende, deve procurar orientar o aluno com base no duplo processo de reconhecer e construir. É na junção desses dois processos que o aluno constrói inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Os processos orientam o aluno para a compreensão textual, adquirindo conhecimentos dos propósitos comunicativos do produtor textual e das decisões e passos que o produtor escolheu com o objetivo de alcançar esse(s) propósito(s).

Notas conclusivas

O fato de que cada vez mais os textos congregam mais de um modo semiótico cria novas problemáticas sobre como se deve ensinar esses textos. É certo que os documentos oficiais já assinalam essa necessidade, no entanto, é importante criar conhecimento que habilite o professor para o ensino da multimodalidade com vista a desenvolver uma leitura crítica. Certamente, é extremamente necessário desenvolver

um pensamento crítico diante das diversas linguagens que circulam em sociedade. É apenas desse modo que conseguiremos alcançar o objetivo de transformar o humano a partir do seu aprendizado. Essa transformação começa pela tomada de consciência do lugar social onde cada um se encontra e isso só é possível pela apropriação das ideias que circulam no mundo.

Referências

Aeby Daghe, S. ; Sales Cordeiro, G. & Wirthner, M. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: THEVENAZ-CHRISTEN, T. (org.). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 291-337.

Beguín-Verbrugge, A. *Images en texte, images du texte: dispositifs graphiques et communication écrite*. France: Presses Universitaires du Septentrion. 2006

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Bronckart, J-P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC/SP; EDUC. 1999.

Bronckart, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes Meirelles (orgs). Campinas: Mercado de Letras. 2006

Bronckart, J-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. In : *Texto! [S.L.]* v. XIII, n.1. janv. 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

Cadet, C; Charles, R. & Galus, J-L. *La communication par l'image*. 2. ed. France: Nathan, 2002.

Dell'Isola, R. L. P. *Aula de Português: Parâmetros e Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE. 2013.

Dell'Isola, R. L. P. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. In: MARI, H; WALTY, I; VERSINI, Z. (orgs.). *Ensaio sobre Leitura*. Belo Horizonte: PUC Minas. 2005. p. 68 – 97.

Dolz, J; Gagnon, R & Decândio, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Fastrez, P; De Smedt, T. Une description matricielle des compétences en littérature médiatique. In: LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J-F.(eds) *La littérature médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 45 – 58. 2012.

Halliday, M. A. K. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Arnold. 2004

Koch, I. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

Kress, G. Multimodality, Multimedia and Genre. In: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003. p.106-121.

Kress, G; Leite-Garcia, R.; Van Leeuwen, T. Discourse Semiotics. In: Van DIJK (ed.). *Discourse as Structure and Process: Studies a Multidisciplinary Introduction*. Série Discours: Sage Publication, v. 1, 1997. p. 257-291.

Kress, G.; Van Leeuwen, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 2006.

Leal, A. A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos. 2011. 462f. *Tese de Doutorado em Linguística. Teoria do Texto*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>

Leal, A. *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. In: *VI Encontro do Interacionismo Sociodiscursivo*, 2019, Porto Alegre, em 2 a 5 de julho. Apresentação de comunicação individual.

Leal, A. A Multimodalidade em Sala de Aula: proposta para o trabalho de textos com imagens. In: Rodrigues, L.; Pereira, T (orgs.). *Tecendo os fios da educação em tempos de resistência: metodologia, ciência e inclusão*. Coleção Ensino & Aprendizagem, v. 6. Campina Grande: EDUEPB. 2021.

Leal, A. & Gonçalves, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o Ensino da Leitura. *Linha D'Água*. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 36-68, maio/ago. 2020.

Leal, A & Silva-Hardmeyer, C. M. O Modelo Didático do Gênero Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. In: *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora. pp. 137-153. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>

Lebrun, M; Lacelle, N; Boutin, J-F. *La littérature médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2012.

Marcuschi, L. A. *Produção textual. Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. In: B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985, p. 11-64.

Rojo, R.; Moura, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Silva, C. M. R. O modelo didático do comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 205, 2009.

Van Dijk, T. A. *Discourse as Social Interaction*. Vol 2., London: Sage. 1997.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-3>

Uma proposta de sequência didática para o ensino da redação do Enem

Victor Flávio Sampaio Calabria
Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Considerações iniciais

A Redação do Enem (doravante, RE) tornou-se um gênero textual bastante conhecido, comentado, estudado, produzido e problematizado em nossa sociedade, sobretudo a partir do contexto específico de sua produção e circulação: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Apesar de ter como contexto de produção e circulação um espaço que não é tradicionalmente a sala de aula, esse gênero é apresentado aos alunos através das aulas de produção textual, um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa nas escolas de todo o Brasil, em conformidade com os documentos curriculares (BRASIL, 2000).

Nesse entendimento, com a criação do Exame em escala nacional, já em 1998 (BRASIL, 2002), e com sua efetiva popularização no decorrer dos anos, a RE passou a ser objeto de ensino por parte dos professores da Educação Básica e de problematizações acadêmicas no âmbito da pesquisa, conforme se verifica em alguns trabalhos (OLIVEIRA, 2016; SÁ, 2018; CALABRIA, 2020). Com isso, a RE emerge de uma prática social de bastante impacto na sociedade e de relevante importância para os jovens estudantes brasileiros, sobretudo a partir do

momento em que o Enem passou não apenas a avaliar o que os alunos aprenderam ao longo do Ensino Médio, mas se tornou meio de acesso às universidades públicas e privadas de todo o território nacional, através do SISU (Sistema Integrado de Seleção Unificada) – entendido como meio de democratizar o acesso às universidades.

Compreendendo a importância e a influência desse gênero textual na rotina escolar, esta contribuição científica tem o escopo de apresentar uma proposta de sequência didática (SD) para o ensino do gênero textual Redação do Enem. Para isso, reportamos para este espaço encaminhamentos de uma pesquisa maior, desenvolvida em nível de doutoramento (CALABRIA, 2020). Desse modo, ancoramo-nos em uma reflexão localizada no âmbito da Linguística Aplicada (LA), sobre o ensino e sobre a aprendizagem de produção textual escrita de alunos de escola pública em preparação para o Enem e nos amparamos nos princípios teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para a preparação do material didático e para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

Portanto, a fim de alcançamos nosso objetivo nesta exposição, para além das considerações iniciais e finais, abordamos três aspectos centrais nela, quais sejam: I) A Redação do Enem; II) O ensino de produção textual e; III) Uma sequência didática para o ensino da Redação do Enem.

A redação do Enem

A RE é um gênero textual de bastante importância e influência no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna no Brasil. Isso acontece porque ela é o produto textual exigido como resposta a uma Proposta de Redação – elemento principal de composição da Prova de RE. Nesse sentido, não há como falar de produção textual na escola, em especial no Ensino Médio, sem se referir à RE ou, de igual modo, à tipologia textual típica desse gênero textual – dissertativo-

-argumentativa, conforme expõem Garcez e Corrêa (2017). Dito isso, cumpre entendermos um pouco sobre tal gênero textual, sua história e modelização.

Diante de suas características linguístico-discursivas, a RE é considerada por grande parte dos estudiosos da área um gênero textual que apresenta características estruturais e formais particulares, embora tenha como origem o gênero textual dissertação escolar, conforme pontua Oliveira (2016). Desse modo, a RE é uma dissertação escolar acrescida de características que a particularizam enquanto gênero textual bastante singular. Além disso, cumpre considerar que, embora o contexto de produção e de recepção da RE não seja o espaço de sala de aula, é nela que os alunos a estudam e a analisam, buscando se desenvolver na prática de produção textual, a partir de modelos textuais que a simulam (CALABRIA, 2020). Dessa forma, a tarefa de ensino em torno da RE passa pela consideração dos aspectos avaliativos que compõem a Matriz de Referência da Redação do Enem (BRASIL, 2002), a qual os alunos devem conhecer.

Para além do aspecto que envolve o ensino de produção textual em torno desse gênero, é fundamental ainda pontuar os aspectos políticos que também colocam em relevo o certame e, conseqüentemente, a RE. Com o avançar das políticas públicas em torno da Educação, o Enem passou a ganhar bastante destaque no cenário nacional, sobretudo a partir do momento em que se tornou a principal via de acesso de vários alunos às universidades, indicando, assim, uma medida de democratização do acesso ao Ensino Superior. Desse modo, as instituições de Ensino Básico, públicas e privadas, voltaram-se para o Enem de modo mais contundente, preparando seus alunos, para além de outras atividades cidadãs, como o trabalho, para o Enem e suas cinco provas, que correspondem às áreas de conhecimento e à Prova de Redação.

No que tange à perspectiva da recepção e da produção de textos, o Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002) compreende o participante como “escritor do mundo”, obtendo um caráter interacional que subjaz o documento basilar e que, em consequência, guia todas

as suas ações e concepções, tanto de língua, no que tange à composição textual, quanto de avaliação, dado o contexto para o qual se destina. Além disso, o referido documento, considera o participante um escritor, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores. Em síntese, esse documento nos faz compreender que a Prova de Redação é constituída a partir de uma proposta em que uma situação-problema é apresentada para que o participante selecione o recorte apropriado, com base nos textos motivadores e no seu repertório pessoal, e reorganize os conhecimentos já adquiridos ao longo de sua formação escolar.

Ainda em relação à semelhança da RE com aquela que é entendida como redação escolar, Oliveira (2016) argumenta que a RE extrapola a relação dialogal entre o autor do texto, o texto e o professor e, nesse processo, passa a incluir avaliadores, os quais são, no mínimo, dois, que terão o objetivo de avaliar o texto produzido pelo candidato, atribuindo-lhe uma nota conforme a Matriz de Referência. Além disso, Calabria (2020) destaca que um texto que obtém uma ótima avaliação (textos Nota Mil, por exemplo), pode ir além do certame e funcionar como texto-modelo a ser lido, analisado, estudado e discutido em contextos de ensino diversos, o que amplia suas possibilidades interacionais para além do processo avaliativo/seletivo. Nos termos de Oliveira (2016), a reprodução dos textos analisados que tiram nota Mil é produção de estruturas de novo e exemplo de estruturas disponíveis como meio para uma ação ao mesmo tempo, constituindo-se como modelos disponíveis para a futura memória, interpretação e uso.

Para entendermos um pouco sobre a expectativa de escrita da Redação do Enem, cumpre entendermos como se orientam os avaliadores dos textos a partir da Matriz de Referência da Redação do Enem, que se mantém desde a criação inicial do Exame em 1998 (BRASIL, 2002). Essa Matriz apresenta eixos cognitivos que passam por todas as áreas do saber que também são avaliadas nesse processo e que se constituem como as Provas do certame, a citar: 1) Linguagens,

Códigos e Suas Tecnologias; 2) Matemática e Suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; 4) Ciências Humanas e Suas Tecnologias e 5) Redação.

A seguir, discorreremos sobre os critérios de avaliação da Redação do Enem, classificadas pelo Documento Básico (BRASIL, 2002) como Competências, as quais dividem-se em cinco.

A RE mantém os seus critérios avaliativos desde a criação do Exame em 1998. Nesse entendimento, Oliveira (2016), aponta que a RE ocorre em uma situação sociodiscursiva de uma avaliação de escala nacional, que compreende uma redação, redigida em língua portuguesa, em prosa, com tipologia textual predominantemente dissertativo-argumentativa, que possua entre oito e trinta linhas escritas, sobre um tema que conduz a uma situação-problema de ordem social, política, científica ou cultural; e quatro outras provas objetivas.

A nota da redação varia entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos e é atribuída pelos avaliadores (dois, no mínimo), com base nos critérios avaliativos (competências). Cada um deles, de modo independente e por distribuição às cegas, deve atribuir, para cada texto, uma pontuação que varia de 0 (zero) a 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências que, conforme a Cartilha de Redação do Enem 2019 (BRASIL, 2019), por exemplo, são as seguintes: Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e; 5) Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

De acordo com Sá (2018), uma discussão em torno dos critérios de correção da RE é sempre necessária, pois a eles se submetem os textos produzidos pelos alunos e, além deles, os corretores no momento em que os avaliam; assim, tais critérios moldam a produção textual e a institucionaliza, visto que atender à Proposta de Redação passa, necessariamente, pela atenção e pela compreensão acerca de tais critérios avaliativos. A autora ainda assevera que o contexto em que os candidatos estão envolvidos em ocasião do Enem exige várias características fixas, rígidas e necessárias, as quais são apontadas, inicialmente, no referido edital do certame e na Cartilha do Participante (BRASIL, 2019), aos quais têm acesso os candidatos inscritos. Ademais, conforme expõe Calabria (2020), o único aspecto desconhecido por parte dos candidatos no dia da prova é o tema da redação. No entanto, no que tange à sua estrutura textual, não há mudanças desde 1998.

Nesse sentido, em concordância com que pontuou Calabria (2020), compreendemos a RE como um gênero escolar (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), pois ela tem origem, estudo, problematização e modelização nesse espaço. Assim, ao falarmos dela e ao considerarmos a sala de aula como um local privilegiado para a prática de ensino e de desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas necessárias para a construção desse gênero textual institucional e formal, convém estabelecermos que estamos diante de dois textos que guardam semelhança quanto a seu aspecto estrutural, mas que se realizam em contextos de produção claramente diferenciados: 1) uma produção textual escolar modelo Redação do Enem e; 2) a Redação do Enem. Enquanto a primeira se propõe à prática de escrita escolar como preparação para segunda, a segunda é a produção efetiva do gênero que fora estudado, analisado, problematizado e praticado no ambiente escolar.

Dito isso, consideramos a RE um gênero textual escrito e institucionalizado de natureza singular – devido à formatação única e particular; avaliativa – dado o contexto avaliativo/seletivo em que se insere; pontual – visto que acontece em um dado momento e em momento único no ano; regular – no que se refere a sua aplicação; e

limitada – nos aspectos próprios de suas características formais, pois possui limites estruturais, temáticos e, além disso, espaço limite de 30 (trinta) linhas (CALABRIA, 2020).

Diante do exposto e por tais características, a RE se constitui como gênero textual escrito, que pode ser caracterizado pelos aspectos externos referentes ao espaço que se localiza, relacionada ao Enem e sua perspectiva histórica; e também por seus aspectos internos, no que tange ao conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, considerando o seu plano de texto e sua sequência, predominantemente, argumentativa. Além disso, vale dizer, que a Competência 5 exige do candidato um aspecto composicional que também particulariza o gênero textual Redação do Enem: a proposta de intervenção, o que motiva o participante não a apenas concluir seu texto, mas, após breve síntese (arremate), a propor algo que possa ser entendido como uma solução eficaz à problemática desenvolvida ao longo da argumentação.

O ensino de produção textual

Conforme pontuam Dolz, Gagnon e Decândio (2010), aprender a produzir uma diversidade de textos e respeitar as normas e convenções da língua e da comunicação é uma condição para a integração na vida social e profissional. Tal afirmação ratifica o papel fundamental que o ensino de língua materna ocupa no contexto escolar e o quanto é importante presarmos por tal ensino, pois estimula o processo de desenvolvimento e transformação a que deve ser submetida a escola e seu público. Diante da complexidade em torno do ensino da escrita, é possível notar bastante destaque nas pesquisas no âmbito da LA. No entanto, na contramão desse processo, podemos evidenciar bastantes obstáculos na aprendizagem, que não são comuns apenas a um nível do ensino, mas se estendem desde o nível fundamental ao superior, e que acabam por defasar o ensino e desestimular alunos no processo de desenvolvimento cognitivo, consoante esclarecem Parayba e Leurquin (2018).

De acordo com Almeida Filho (2008), a produção escrita nas escolas assumiu uma tradição formal e mecânica e seus contextos de produção estão distantes do aspecto social que permeia tais produções, o que aumenta o hiato entre o ensino, a prática e a realidade social dos indivíduos envolvidos nesse processo. Por outro lado, desde que estamos presentes no mundo, interagimos com variedades de textos de diversas modalidades. Temos contato com eles muito antes de iniciarmos o processo tradicional de ensino, mas cabe a escola fazer com que seus alunos os apreendam para que, assim, possam apropriarem-se deles, fazendo uso produtivo a depender da necessidade comunicativa exigida, pois apropriar-se de variedades de textos é poder atuar em diferentes práticas sociais de modo eficaz.

Aquilo que apontam os estudiosos acima sobre o baixo rendimento no ensino de língua materna reflete diretamente nos dados da escola-acolhedora de nossa investigação, cujos níveis de proficiência são apontados por algumas avaliações em nível estadual (SPAECE¹) e federal (SAEB²; ENEM), por exemplo, reunidos e organizados em Calabria (2020).

Conforme dados do SAEB do ano de 2017 - que classifica a proficiência dos candidatos em insuficiente, básico e adequado - 70,9% dos alunos que fizeram a prova estão no nível insuficiente em língua portuguesa; 27,7% estão no nível básico e apenas 1,6% estão no nível adequado.

A nível estadual, há no Ceará o SPAECE, que conceitua os níveis de proficiência em: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Conforme os dados da SEDUC³, de 2012 até 2018 a escola foi classificada como crítica em língua portuguesa, no entanto, observa-se pequenos avanços na pontuação ano após ano. Por exemplo, em 2012, a escola possuía 230,8 pontos; já em 2018, esse número subiu para 257,7 pontos. Assim, no ano de 2018, para o SPAECE, 24,1% dos alunos eram muito

1 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

2 Sistema de Avaliação da Educação Básica. '

3 Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

críticos; 38,2% eram críticos; 33,7% eram tidos como intermediários e apenas 4,0% eram considerados adequados em língua portuguesa.

Ao considerarmos o Enem, conforme dados do Censo Escolar/ INEP⁴, no ano de 2018, cento e sessenta e cinco alunos do terceiro ano participaram da edição e obtiveram uma média de proficiência de 463,38/ de 1000 pontos em Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; e uma média de 377,70/ de 1000 na Redação. Como verificamos, a média desses alunos é inferior a 500 no que compete à Redação, o que ratifica a necessidade de cada vez mais desenvolver projetos pedagógicos que possam desenvolver a capacidade de escrita desses alunos.

Nesse entendimento, a necessidade de apreensão acerca das convenções de escrita se torna ainda mais relevante no Ensino Médio, diante da necessidade de reforço daquilo que se aprendeu no Ensino Fundamental e o posterior desafio no nível superior ou no mercado de trabalho, como destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, espera-se que no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, os alunos devam aprofundar esse conhecimento acerca da língua materna, a fim de participarem, efetivamente, de interações comunicativas cada vez mais complexas, o que inclui a composição de textos argumentativos e opinativos como aquele exigido no Enem.

Voltando-se para uma reflexão em torno da RE, na escola e, especialmente no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, ela motiva as práticas de escrita, de construção da autoria, de apropriação sobre os temas de relevância social, bem como as mobilizações cognitivas de selecionar, relacionar, organizar informações, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista, que são tarefas necessárias, pois despertam no aluno esse “situar-se no mundo” e o fazem agir nele por meio da linguagem, respeitando os limites e convenções da língua. Nesse sentido, acreditamos ser esse o papel fundamental da escola nesse processo de mediação que antecede o Enem.

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Assim, pensar uma SD para o ensino do gênero textual Redação do Enem vai além de fazer com que o aluno receba uma boa pontuação no certame, pois conduz ao processo de fazê-lo refletir em torno desse evento social e do produto textual que dele emerge, além de instigá-lo a entender as políticas públicas e os problemas sociais relevados durante as aulas, fazendo-o refletir no seu papel dentro da sociedade.

Sob esse viés, diante das várias correntes teórico-metodológicas existentes no panorama do ensino no Brasil, as quais são elencadas por Bonini (2002), cumpre destacarmos a nossa opção teórica e metodológica: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nesse panorama, Bonini (2002) observa que, a partir dos anos 80, a concepção interacionista começa a se sedimentar, basicamente, numa perspectiva sociorretórica e enunciativa, tendo em comum o fato de que ambas as vertentes postulam o trabalho com o texto e com a variedade de gêneros textuais/discursivos, o que difere da perspectiva tradicional da redação escolar. Nessa óptica, o aspecto social no processo de ensino e de aprendizagem se tornou fator central para toda e qualquer produção.

Nesse entendimento, compreendemos que a escrita não é um processo linear, tão pouco um produto certo e acabado, mas possui caráter recursivo, o que a aproxima de uma perspectiva cognitivista, interacionista e social. Nessa direção, Dolz, Gagnon e Decândio (2010), apresentam cinco operações que estão relacionadas à produção textual e cada uma delas se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual, quais sejam: 1) a contextualização; 2) elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; 3) planificação; 4) textualização e; 5) releitura, revisão, reescrita do texto.

Ao lado das operações em torno da produção textual, Dolz e Schneuwly (1998) colocam em evidência as capacidades de linguagem que devem ser mobilizadas nesse processo, a citá-las: 1) as capacidades de ação; 2) as capacidades discursivas e; 3) as capacidades

linguístico-discursivas. Portanto, defendemos que para se ter um ensino de produção textual significativo e eficaz em sala de aula, a articulação entre as operações em torno da produção textual e as capacidades de linguagem faz-se necessária.

Desse modo, ao pensarmos numa perspectiva que tira o foco da cognição individual para a interação social, compreendemos que, nesse espaço, situa-se o ensino de produção textual a partir de gêneros textuais, de modo mais evidente quando alinhados à orientação teórico-metodológica do ISD (BRONCKART, 2012). Nessa perspectiva, a linguagem materializada em textos, sejam orais ou escritos, é constituída de dois níveis – o nível sociológico e o nível psicológico – os quais apontam os objetos ensináveis a partir de cada gênero textual.

Uma sequência didática para o ensino da redação do Enem

A SD pensada para o ensino do gênero textual Redação do Enem foi desenvolvida como dispositivo didático para o ensino da escrita desse gênero textual tão complexo, institucionalizado e formal, atendendo aos anseios desses alunos diante das dificuldades de produzi-lo e, por conseguinte, ela funcionou como dispositivo de geração de dados da pesquisa, pois nos forneceu, como resultado de sua execução, materiais que contribuíram para a análise dos resultados, tais como os módulos (aulas), as atividades, as produções textuais e outros dados contextuais gerados no contexto maior de uma pesquisa em nível de doutoramento (CALABRIA, 2020). Diante do pouco espaço que possuímos, é preciso sintetizarmos alguns dados metodológicos e contextuais e passarmos para a apresentação do esquema geral que constitui a SD. Para tanto, situaremos, sucintamente, o contexto e os participantes envolvidos nessa pesquisa maior.

O contexto de execução dessa pesquisa se localiza em uma escola pública estadual, na zona metropolitana de Fortaleza, no município de São Gonçalo do Amarante, distrito Pecém.

Segundo o PPP⁵, o distrito em que se localiza a escola vem sofrendo grandes mudanças devido ao funcionamento do Porto do Pecém, bem como com a construção do Complexo Industrial. Ainda conforme o documento, as consequências desse desenvolvimento industrial são preocupantes no aspecto social. Nota-se o crescimento urbano, o desenvolvimento do comércio local, o aumento da oferta de empregos e de melhores condições de vida, mas, na contramão desse processo, o tráfico e o uso de drogas, a prostituição infantil e a gravidez na adolescência têm aumentado bastante e, com isso, a evasão escolar.

Ademais, o PPP da escola cita como outro grande desafio o enfrentamento da indisciplina que, em grande parte dos casos, está atrelada à ausência de familiares na escola e seu acompanhamento na rotina escolar. Dessa forma, a evasão escolar, o mal rendimento, a infrequência ou a frequência improdutiva, a indisciplina, dentre outros fatores acabam contribuindo para o prejuízo na aprendizagem dos alunos, o que prejudica, diretamente, algumas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no intuito de sanar alguns obstáculos de aprendizagem observados, em nosso caso particular, no aspecto da escrita.

Unido a tais aspectos sociais, há os índices obtidos pela escola-acolhedora de nossa pesquisa, os quais reportamos na seção anterior, o que reforça a importância de um trabalho pedagógico engajado e contínuo.

Nesse contexto, na qualidade de professor da disciplina de Redação de algumas turmas da última série do Ensino Médio dessa instituição de ensino e diante das inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos diante da produção textual modelo RE, surgiu o interesse e a motivação para se desenvolver uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pois, ao passo que ajudaria os alunos no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas frente ao gênero textual RE, aju-

5 O Projeto Político Pedagógico da EEFM Edite Alcântara Mota, na ocasião da pesquisa, encontrava-se na Secretaria da Escola, em versão impressa, a qual tivemos acesso para leitura e extração das informações. Não tivemos informações quanto a uma possível versão on-line, pois até então, não havia.

daria o professor-pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa no âmbito da LA.

Nesse sentido, amparados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), compreendemos que SD é um conjunto de atividades escolares, organizadas de modo sistemático em torno de um gênero textual, seja oral ou escrito. Com isso, considerando a RE como um gênero textual, sob o ponto de vista da ação social que a envolve, sua estrutura composicional textual-discursiva e dos tipos de acordos e técnicas argumentativas (OLIVEIRA, 2016), compreendemos que a SD funciona como dispositivo didático e que, por isso, promove o desenvolvimento de determinadas capacidades de linguagem dos alunos na prática que envolve a produção textual.

Nesse empreendimento, pensamos uma SD para o ensino do gênero textual Redação do Enem considerando dois aspectos fundamentais para sua apreensão: 1) conhecimento acerca do conteúdo temático e; 2) conhecimento sobre a língua e sobre as convenções de produção de determinado texto.

Ainda sob esse viés, nos termos de Schneuwly e Dolz (2004), quando nos comunicamos, adequamo-nos a uma situação de comunicação e, considerando a impossibilidade de criarmos a mesma situação comunicativa da qual emerge a RE e, ainda, considerando o papel preparatório que a escola assume diante do Exame Nacional, pensamos, para a SD proposta, na situação comunicativa de um Simulado da Prova de Redação do Enem, que consistiu na aplicação de provas no mesmo padrão daquela oficial do Exame, em torno de um tema trabalhado ao longo das aulas. Para a escolha do tema, desenvolvemos um trabalho que complementou a apresentação da situação comunicativa, a partir da proposição de uma enquête, em que constavam os temas mais recorrentes do período que compreendeu os anos de 2017 e 2018. Diante da situação comunicativa pensada e da escolha do tema a ser trabalhado (“Direitos do trabalhador brasileiro”), iniciamos os trabalhos motivados pela SD.

Inicialmente, a SD pensada para o ensino do gênero textual RE é do tipo geral e não específica, sendo assim, uma SD mista. Com isso, seus módulos estão relacionados às estruturas macro textuais de um texto dissertativo-argumentativo, que abrange, sobretudo, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Para além disso, levamos em consideração os aspectos prescritivos que norteiam a ação de linguagem diante da RE, o que engloba a Matriz de Referência do Enem, a Cartilha do Participante e, por fim, a própria Proposta de Redação, a qual, sucintamente, apresenta as exigências para a composição do texto.

Dito isso, a SD em questão se desenvolveu nas seguintes etapas: 1) apresentação da situação de comunicação – o Simulado da Prova de Redação do Enem; 2) enquête de escolha do tema a ser trabalhado ao longo das aulas; 3) produção inicial (PTI); 4) oito aulas geminadas (2 h/a ou 3 h/a – cerca de 1h40min – 2h30min); 5) produção intermediária (PTInt); 6) produção final (PTF) e; 7) reescrita do texto (PTR). Para cada etapa da SD, pensamos em um ou mais objetivos de ensino; atividades a serem realizadas e a duração prevista, os quais podem ser observados de modo mais detalhado em Calabria (2020).

A partir do que pudemos constatar nas PTI dos alunos, para as oito aulas desenvolvidas, foram pensados os seguintes aspectos a serem trabalhados: Aula 01 – conhecendo o gênero Redação do Enem (contexto de produção e recepção): o que é; Aula 02 – assumindo um ponto de vista (conteúdo temático): como estabelecer teses a partir dos textos motivadores; Aula 03 – construindo uma opinião (conteúdo temático): como posicionar-se sobre um tema; Aula 04 – Partes de uma Redação do Enem (plano textual): a introdução; Aula 05 – Partes de uma Redação do Enem (plano textual): o desenvolvimento; Aula 06 – Partes de uma Redação do Enem (plano textual): a conclusão com a proposta de intervenção; Aula 07 – Compreendendo a autoria em um texto como a Redação do Enem (plano textual e discursivo) e; Aula 08 – A dissertação do Enem (aspecto avaliativo e função social do gênero): contexto avaliativo.

Além disso, cada uma das etapas da SD nos forneceu materiais que foram organizados e analisados, considerando dois cenários de ensino: 1) cenário de preparação para a prática de produção textual e; 2) cenário de desenvolvimento dessa prática. Com isso, obtivemos os produtos, resultados de cada uma dessas etapas, quais sejam: cenário 1 – fichas com os temas a serem votados (enquete); exposição oral acerca dos temas apresentados; Proposta de Redação (Modelo Enem); Produções iniciais dos alunos (PTI); cenário 2 – texto modelo Redação Enem; atividades impressas de preparação para a produção textual de fontes diversas e de elaboração própria; Redações Modelo Enem impressas para leitura e análise; produção textual intermediária (PTInt); produção textual final (PTF) e; produção textual de reescrita (PTR).

Diante do exposto, ao término da SD, cada aluno que participou efetivamente do processo obteve um total de oito aulas com duração de até 3 h/a e produziu, no mínimo quatro textos. Vale ressaltar que o período de desenvolvimento da SD durou cerca de dois meses e compreendeu o horário regular das aulas, que eram ministradas semanalmente pelo docente, resguardados os eventos extraclasse que, infelizmente, não estavam ao alcance do professor remediá-los, o que configurou como alguns impedimentos e/ou dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente e na regularidade das atividades a serem executadas.

Considerações finais

Tínhamos o objetivo, neste trabalho, de apresentar uma proposta de SD para o ensino do gênero textual Redação do Enem, considerando as dificuldades e as exigências formais que circundam esse tipo de produção, bem como compreendendo o papel relevante e influente que o Enem possui na rotina escolar de tantas instituições de ensino. Para além disso, entendíamos, de modo sucinto, apresentar uma perspectiva teórica-metodológica do ensino de produção escrita no ambiente escolar, a qual consideramos eficaz e significativa dentro dos objetivos que traçamos na pesquisa maior a qual nos referimos ao longo deste escrito.

Nessa compreensão, procuramos apresentar, ainda que brevemente, alguns aspectos relevantes sobre a RE e suas particularidades, bem como as suas exigências de elaboração dentro de um contexto maior em que se localiza no Enem. Em seguida, passamos a discorrer sobre o ensino de produção escrita, reforçando a sua urgência com base em alguns dados referentes à escola-acolhedora de nossa pesquisa, para que, por último, pudéssemos, sucintamente, apresentar uma proposta de aplicação do modelo SD, utilizada para o ensino do gênero textual RE, a qual se situa, ao mesmo tempo, em um contexto de ensino de língua materna em uma escola pública do Nordeste brasileiro, e em um contexto de pesquisa no âmbito da LA.

Por fim, os dados gerados a partir da SD nos fazem refletir acerca de dois cenários que compõem o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais de maneira geral, o primeiro centrado na preparação para a prática em sala de aula e o segundo relacionado ao processo de desenvolvimento dessa prática. Particularmente, o cenário de preparação e diagnóstico reforça os grandes obstáculos em torno do ensino de língua materna que já são grandemente percebidos nas avaliações externas e de larga escala, ao passo que o cenário de desenvolvimento dessa prática em sala de aula revela os desafios que ratificam os baixos índices de proficiência em língua portuguesa alcançados e, com isso, observamos que o processo de ensino é bastante crítico devido, sobretudo, a problemas externos que influenciam nesse processo, tais como: infrequência, frequência improdutiva, indisciplina e evasão escolar. Assim, ao pensarmos em atividades sistematizadas como propõe a SD, é urgente pensarmos em estratégias que tenham o fito de diminuir a infrequência desses alunos, sob o risco de não conseguirmos alcançar o objetivo final da atividade proposta.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Modos de (vi) ver a aprendizagem da escrita numa nova língua. In: **Actas del XV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. Papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita. Brasília, DF: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/Embajada de España em Brasil/Consejería de Educación, 2008.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <https://acesse.one/F2Gyx>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM**: documento básico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2002. Disponível em: <https://11nk.dev/XGblk>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://11nk.dev/gH5Pw>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CALABRIA, V. F. S. **O ensino e a aprendizagem do gênero textual redação do Enem**: os mecanismos enunciativos na construção da autoria na argumentação. 2020. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.(orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2016.

PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. **Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação**. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 207-226, maio/ago. 2018.

SÁ, K. B. de. **Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do ENEM**. 2018. 261f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. Mercado das Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-4>

Conversación con Joaquim sobre la Didáctica de las lenguas

Dora Riestra
Universidad Nacional de Río Negro

Recuperar y conversar

A modo de introducción, me parece útil aclarar que este texto, al que llamo conversación, busca recuperar algunos de los conceptos abordados por Joaquim Dolz y señalados, arbitrariamente, por mis lecturas de sus textos para profundizar alguna discusión didáctica; de este modo, pongo de manifiesto que son apenas los conceptos que más me han resonado al leerlo en diferentes momentos de mi trabajo como docente-investigadora, más allá de las irremplazables conversaciones presenciales y ocasionales que transcurren en encuentros enriquecedores y estimulantes por las presencias del colectivo de colegas del Interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), como lo fueron diversos encuentros en Portugal, Brasil, Ginebra y Argentina. Paradójicamente, nunca coincidimos en España, su territorio plurilingüe.

1. La cuestión epistemológica entre la actividad lingüística y la actividad metalingüística

La observación de las actividades lingüísticas realizadas efectivamente en clase fue la innovación que, tanto a nivel conceptual

como metodológico, incorporó el ISD al campo de la investigación didáctica en la década del 90.

El abordaje sintetizado por Bronckart (1997) apostó a demostrar la primacía de los procesos de semiosis (sociohistóricamente dependientes) respecto de los procesos de noesis (cuyos fundamentos serían « biológicos »), en el nacimiento y el desarrollo del funcionamiento psicológico propiamente humano. Si bien todas las especies manifiestan formas de actuar socializado y un actuar comunicativo (destinado a sus congéneres), la especie humana es aparentemente la única que recurre al actuar comunicativo verbal, creando *signos* organizados en *textos* que le permiten construir un *espacio gnoseológico*, es decir, mundos de conocimientos independientes de las circunstancias de vida individuales, pero capaces de acumularse en el curso de la historia. En consecuencia, las investigaciones didácticas abordaron la distinción entre un actuar no verbal, que fue llamado *actuar general*, y un actuar verbal. La función de las *actividades verbales* o *lenguajeras* desde una perspectiva colectiva es garantizar el entendimiento indispensable para la realización de las *actividades generales*, ya que colaboran en su planificación, regulación y evaluación.

La construcción de un aparato conceptual propio de la didáctica para superar el enfoque aplicacionista y reductor de diversas teorías lingüísticas de la época fue el aporte disciplinar del ISD que modificó, a nivel epistemológico, el objeto de enseñanza y el objeto de investigación; en particular, el enfoque porte de las investigaciones específicas sobre el desarrollo del lenguaje humano a través de lo *lenguajero* (verbal) y lo *metalenguajero* (conocimiento lingüístico escolar) abordó como objetivo el estudio de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos y alumnas.

En esta primera etapa del incipiente campo de la didáctica de las lenguas, los conceptos delimitados por Dolz (1998), fueron las variables didácticas condicionantes de las intervenciones de los enseñantes en clase (las actividades *lenguajeras* efectivamente realizadas en clase, así como las actividades *metalenguajeras*) y el análisis posterior de las

mismas; es necesario destacar que se trataba de variables no contempladas desde el enfoque de las didácticas específicas, cuyo foco se ponía en la transposición conceptual y la vigilancia epistemológica. Fue un tiempo de construcción teórica y práctica a la vez, de elaboraciones y evaluaciones que, además, necesitamos adaptar a los contextos culturales de los países en los adoptamos el marco referencial del ISD propuesto por Bronckart en *Activité langagière, textes et discours*.

Las investigaciones empíricas que constituyeron el eje del ISD buscaron diferenciar conceptualmente la actividad lingüajera y la actividad metalengüajera como adquisición conceptual de los alumnos en los proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que en “*Activités métalangagières et enseignement du français*” (Actas de Jornadas de Cartigny, 28 de febrero -1 de marzo de 1997) publicado en 1998, Joaquim Dolz introduce el concepto de actividad de Leontiev para explicar la actividad lingüajera humana y la diferencia entre las actividades metalengüajeras espontáneas o iniciales de los aprendientes y la transformación de esas actividades metalengüajeras que el análisis didáctico permite evaluar en la progresión de la objetivación de la verbalización de los aprendientes:

Du point de vue psychologique, la notion d’activité métalangagière peut être considérée comme un corrélat de notions telles qu’ activité humaine et activité langagière. Nous devons une première définition rigoureusement construite de la notion d’activité au psychologue russe Leontiev (1984). Une activité humaine est une structure du comportement orientée par un motif ou une finalité de l’espèce (par exemple, la nutrition). Parmi les différentes activités humaines, les activités langagières agissent comme instances médiatrices sociales et matérielles qui reglent les échanges entre les homes et le monde avironnant et répondent à des motifs généraux de représentation et de communication (Dolz, 1998, p.13).

Consideramos que este principio epistemológico del ISD para situar el actuar verbal empíricamente es el punto de ruptura con las

concepciones representacionistas del lenguaje que Bronckart (1997) criticó para abordar el concepto de actividad lingüajera que produce textos orales o escritos. Aquí radica la diferencia respecto del objeto de estudio entre lo lingüístico y lo lingüajero, como dos entidades que corresponden a campos disciplinares diferentes, por una parte la Lingüística para estudiar las lenguas y, por otra la Psicología, la Biología, la Sociología, la Filosofía para abordar el fenómeno del lenguaje.

Es en esta dirección que valoramos el aporte de Dolz (1998) respecto del análisis de las actividades lingüajeras, que consistió en investigar cómo esas actividades contribuyen al aprendizaje y de qué modo pueden proponerse nuevas actividades; se trata de observar la mediación lingüajera en el proceso de aprendizaje de la propia lengua, sin poner el foco en las disciplinas de referencia en la época en que se proponía lo “metalingüajero”, lo “metalingüístico”, lo “metacognitivo” como punto de partida y a la vez punto de llegada para la enseñanza de las lenguas.

En el contexto argentino, en particular, el mismo paradigma aplicacionista de los objetos de enseñanza tomados de los conceptos lingüísticos de las disciplinas de referencia era el predominante y, de nuestra parte, desde la epistemología vygotskiana fue el que empezamos a cuestionar en función del desarrollo de los alumnos. El término lingüajero era considerado un neologismo inaceptable en nuestro país, por lo que entonces debíamos utilizar “actividad de lenguaje” o “actividad verbal” (Riestra, 1999), a pesar de que en las discusiones académicas fuimos incorporando el término y explicando la diferencia conceptual entre lo lingüajero y lo lingüístico.

La publicación en castellano de *El desarrollo del psiquismo* de Leontiev (1983) fue un texto de apertura, aun siendo cuestionado ideológicamente por los referentes vigotskianos argentinos como Berta Braslavsky y Guillermo Blanck, con quienes conversamos acerca de la teoría de la actividad y la investigación en didáctica de la lengua materna, que era lo que me interesaba investigar entre la lingüística y

la psicología; por lo tanto, fue el análisis de la actividad lo que me llevó a aproximarme del ISD. En el Congreso de Didáctica de las lenguas de Valencia “Ensenyament de llengües i plurilingüisme”, de 1997, nos contactamos con Jean-Paul Bronckart, quien me enviara *Activité langagière, textes et discours*.

Fue en mi primer viaje a Ginebra en 1998, cuando nos conocimos con Joaquim Dolz y me obsequiara el libro *Activités métalangagières et enseignement du français*, que acababa de publicarse. El proceso teórico que implica la comprensión del concepto de actividad de lenguaje que propone allí fue un aporte didáctico de la innovación epistemológica introducida por Bronckart (1997), desde la perspectiva de Vygotski, Luria y Leontiev y que recién a comienzos de este siglo, en nuestro contexto latinoamericano, fuera asumida por investigadores y didactas. Actualmente en Argentina, Uruguay, México y Brasil, se desarrollan investigaciones desde la perspectiva del ISD que abrevan en la teoría de la actividad para estudiar las interacciones en el aula y, en particular, se están investigando diferentes dimensiones de las consignas de tareas. Esto pone de manifiesto cómo las transposiciones didácticas y la elaboración de propuestas y dispositivos necesariamente se realizan en lapsos de tiempo bastante demorados y, como todas las investigaciones empíricas, éstas deben cotejarse en sus resultados, avances y retrocesos posibles.

2. El género, organizador de la secuencia didáctica en la oralidad y la escritura

Respecto de la cuestión central y potente del género textual en la didáctica de las lenguas, si bien el texto fundante es el de Bronckart y Schneuwly (1991) respecto de los géneros textuales como las referencias de la prácticas sociales, fue “Genres et progression en expression orale et écrite” de Dolz y Schneuwly (1996) el texto que colocó concretamente la comunicación del aula y los géneros escolares como problemática a abordar en las secuencias didácticas como prácticas de lenguaje,

concepto novedoso y promisor para la modificación de las propuestas de enseñanza. La síntesis entre la teoría y la práctica de este artículo operó como pasaje entre los cambios epistemológicos producidos por el ISD en la formación de profesores de lengua.

En Brasil Rojo & Cordeiro (2004) introdujeron la propuesta didáctica de Dolz y Schneuwly en *Géneros orais e escritos na escola*, un compendio de artículos de los dos autores y algunos colaboradores que tuvieron una divulgación y repercusión importante en la escuela pública brasileña.

En Argentina en la misma época (Riestra, 2002, 2004), utilizamos la divulgación en castellano del artículo “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”, publicado en la revista *Textos* de Barcelona en 1997 (traducción Carola Bedós). Si bien se trata de un texto que busca abarcar la teoría y las prácticas contextualizadas en el sistema escolar de la Suiza francófona, exponiendo los datos de la investigación y las propuestas didácticas a la vez, el concepto de progresión es delimitado desde varias perspectivas, temporales y conceptuales, colocando finalmente “la validez didáctica como único criterio de la progresión” (Dolz & Schneuwly, 1997, p. 96).

Podemos decir que en esta dirección, fue un artículo de divulgación clave “A la recherche du coupable” (La búsqueda o la investigación del culpable) de Dolz & Schneuwly de 1998, por la síntesis teórico-práctica lograda en la presentación de la propuesta didáctica. Este texto, que tradujimos en Bariloche para las clases del Instituto de Formación Docente Continua y, posteriormente, circuló por Argentina entre investigadores en didáctica de las lenguas y docentes en ejercicio en el nivel primario, ha sido fundamental para la divulgación práctica de la propuesta didáctica del ISD, ya que impulsaba la posibilidad de evaluar la aplicación de la propia secuencia didáctica y, en consecuencia, el desarrollo de la actividad lingüística oral y escrita y la actividad metalingüística como objeto de enseñanza.

Quizá también las evaluaciones de los efectos didácticos necesitan el paso del tiempo, como sucede con la evaluación del efecto de las concepciones epistemológicas explícitas e implícitas de nuestro campo disciplinar de la didáctica de las lenguas.

3. La validez o la validación o validez didáctica (entre la investigación y la práctica)

La cuestión de la validez o validez didáctica es abordada por Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) en “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, enfocan la validez dentro de una síntesis que actualiza los avances en el campo respecto del sistema didáctico, la transposición didáctica y el plurilingüismo.

Sostienen que la validez didáctica como evaluación de la progresión y relación entre lo disciplinar, lo enseñado y lo aprendido puede indagarse siguiendo tres dimensiones:

El concepto de validez didáctica ha sido introducido para establecer una progresión a partir de criterios objetivos. Desde este punto de vista, tres dimensiones merecen ser tenidas en cuenta en el momento de la organización curricular: a) las posibilidades efectivas de los profesores en función del contexto y de las condiciones de trabajo; b) la coherencia y la armonía del contenido enseñado en las distintas etapas; y c) los beneficios observables para el aprendizaje (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 117-141).

Este artículo fue publicado en castellano para una revista madrileña, por lo que la síntesis conceptual está planteada desde una perspectiva plurilingüista, a la vez que se reformulan conceptos que ya conocían los destinatarios. Respecto de la validez didáctica, es interesante destacar los criterios presentados: el primero tiene que ver con el análisis del trabajo docente (posibilidades y contexto de los profesores), el segundo se refiere a la progresión de los contenidos y el tercero es el

que tiene que ver con el aprendizaje efectivo de los alumnos. Podemos sintetizar que la tríada (*enseñanza- objeto de enseñanza –aprendizaje*) está presentada como “dimensiones de la organización curricular” que se retoma en el carácter de “criterios necesarios para objetivar” y evaluar la validez didáctica.

Desde nuestra perspectiva (Riestra, 2004, 2008, 2010), para evaluar la validez didáctica y analizar didácticamente la enseñanza hemos utilizado como dispositivo didáctico el análisis de la formulación de las consignas de tareas y su efecto, lo que implica, en consecuencia, el análisis de la realización de la tarea de parte de los alumnos, análisis que realizamos desde el marco de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983). De este modo la consigna permite analizar, dentro de los protocolos de clases observadas, el contexto de enseñanza concreto y los contenidos presentados a los alumnos como objetos de enseñanza y, posteriormente, según la realización de la actividad propuesta en la consigna a los alumnos, el aprendizaje como efecto de la actividad de enseñanza de la lengua. En síntesis las tres dimensiones están contempladas también en nuestra evaluación didáctica.

Respecto de la investigación didáctica, el artículo de Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) hace la diferenciación de las investigaciones sobre los objetos de enseñanza que tienen un propósito académico que busca desarrollar conceptos y saberes en la disciplina y las investigaciones en el aula. Al respecto, en la didáctica del francés sostienen que

los nuevos proyectos de investigación abordan el análisis de las prácticas de enseñanza. Estos trabajos prestan una atención especial a las formas de ajuste del profesor a las capacidades de los alumnos (Goigoux, 2000), a las interacciones (Nonnon, 2000), a las tareas realizadas (Dolz, Thévenaz, Schneuwly & Wirthner, 2000), al estudio de los objetos efectivamente enseñados en clase de lengua y literatura (Dolz, Jacquin & Schneuwly, 2006; Schneuwly & Thévenaz, 2006), así como a las herramientas de la enseñanza (Wirthner, 2006). Se observa pues el nacimiento de una

didáctica descriptiva, comprensiva y explicativa que busca objetivar y modelar los fenómenos de enseñanza/aprendizaje, sustentando los debates epistemológicos subyacentes a los trabajos de ingeniería didáctica, pero dejando de lado las coyunturas particulares.

En la didáctica de España destacan el carácter plurilingüe:

La psicolingüística genética y las ciencias del lenguaje han sido las dos principales disciplinas contributivas con una influencia importante. Revistas científicas como Textos, Articles, Signos, Infancia y aprendizaje y Didáctica (Lengua y Literatura) han permitido una difusión y una institucionalización de la investigación en este nuevo campo. [...] La didáctica integrada de las lenguas ha encontrado un terreno abonado en un contexto que valora cada vez más el plurilingüismo por razones que conciernen a la llegada masiva de alumnos inmigrantes precisando un apoyo lingüístico específico (Álvarez, 1995). Como lo presenta Pastor Cesteros (2004), la investigación sobre los aprendizajes de las lenguas segundas cada vez más tiene un mayor auge y una mayor importancia dentro de los cambios que vive la sociedad y la escuela en la actualidad.

En América latina, en lo que respecta a las investigaciones del ISD el término plural de *didáctica de las lenguas* se introduce desde una perspectiva teórico-práctica de dar respuestas a las cuestiones de variedades sociales desde “posturas plurales”, como puntos de vista académicos universitarios que centran las investigaciones en dos enfoques: el del dispositivo de enseñanza y el de las descripciones y explicaciones sobre la enseñanza en el aula. Podemos observar que en el contexto latinoamericano, en particular en Brasil, ambos enfoques se combinan en las investigaciones y, según Machado & Guimarães (2009) manifiestan, acerca del grupo ALTER/CNPq que

suas pesquisas não se constituem como uma simples “aplicação” dos princípios teórico-metodológicos e dos procedimentos didáticos propostos pelos pesquisadores genebrinos a outros contextos, mas, que, ao contrário, aprofundam esses princípios e renovam esses procedimentos, de modo criativo, de acordo com as diferentes situações de pesquisa enfrentadas. Abrindo assim, espaços para sua transformação e desenvolvimento, assim como para a criação de novos procedimentos (Machado & Guimarães: 2009, p. 35).

Por su parte, el mismo Dolz en el Posfácio de esa obra de 2009 de Anna Rachel Machado e colaboradores, sostiene:

o desafio é desenvolver pesquisas que levem em consideração o contexto complexo e heterogêneo da sociedade brasileira, a fim de analisar as situações de ensino e formação do país e de contribuir para melhorar tanto o trabalho dos professores de língua e quanto à aprendizagem dos alunos (2009, p.168-169).

En este sentido, ante las diferencias contextuales evidentes y, en alguna medida, las diferencias respecto de las problemáticas abordadas en las investigaciones, se pone de manifiesto que, tanto las situaciones de enseñanza, como la formación y el actuar docente, tienen gran importancia frente a las elecciones metodológicas dentro del mismo marco teórico interaccionista sociodiscursivo.

En Argentina¹, aun en la perspectiva sociocultural vygotskiana, la influencia de los autores norteamericanos hizo que la introducción de las referencias teórico-metodológicas del ISD en la didáctica de las lenguas fuera contrastada y, en consecuencia, su ascensión en la investigación didáctica, más demorada que en Brasil. En la actualidad, a partir de las tesis defendidas en varias universidades, la perspectiva

1 El Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (GEISE) se conformó en 2008 en Bariloche, con docentes investigadores invitados de diversas universidades nacionales, realizamos las *Jornadas de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y literaturas*, que continúan realizándose cada dos años.

del ISD está siendo divulgada y adoptada con algunas características que consideramos contextuales (Riestra, 2022).

En Uruguay, la perspectiva del ISD en la formación de profesores, tanto a nivel primario, como secundario, tiene hoy un desarrollo considerable, debido a la influencia académica de investigadores en “enseñanza del español”, como es denominado (Peluffo, 2022), ya que las investigaciones doctorales realizadas enfocaron las “prácticas efectivas en la clase” y la formación docente como dos objetos de investigación articulados que se abordan, en unos casos como textos de la interacción, objetos empíricos (investigación básica) y, en otros casos como transposición de teorías en objetos de enseñanza y sus efectos (investigación aplicada); ambos procesos conforman las investigaciones del campo de la didáctica de la lengua y la literatura que, en articulación con los modelos didácticos diversos, proponen analizar el aula.

En nuestro caso particular, las interacciones verbales de las clases de lengua y literatura grabadas, son la base empírica utilizada como dato del contexto de ocurrencia:

Hasta el momento, todas nuestras investigaciones tuvieron el sesgo vygotskiano del enfoque ecológico de las aulas, por lo que la definición de investigación básica adoptada implicó el enfoque de un fenómeno o un hecho social como es la clase de lengua y literatura. (Riestra, 2016)

Las grabaciones de audios de las clases, a partir de las transcripciones realizadas para delimitar las consignas en sentido estricto, fueron utilizadas, además, como material fónico, para analizar el diálogo espontáneo de la clase, desde la referencia teórica y metodológica de Jakubinskij (2018). Nos basamos en Ivanova (2010) sobre el concepto de las réplicas (término que Jakubinskij creara especialmente en ruso – *replicirovanie*-) para analizar: a) lo inacabado del diálogo (cada réplica supone una contra-réplica) y b) las interrupciones como necesarias en la interacción, ambas características señaladas entre otras, a partir de la observación empírica.

La unidad de análisis de la réplica nos permitió enfocar los enunciados de la clase bajo otra mirada que incluyó las reacciones de los alumnos a las palabras de la profesora o el profesor para comprender el espacio comunicativo en el aula.

Con esta metodología pudimos avanzar, mediante las categorías de “alusiones” y “estereotipos” de las réplicas, para incorporar el carácter de las apercepciones y las masas aperceptivas del diálogo natural de las clases (Riestra, 2019).

En este enfoque encontramos coincidencias con Dolz (2009) cuando plantea que el estudio riguroso de las prácticas efectivas es el fundamento de la didáctica de las lenguas. Es el análisis de las *prácticas* de enseñanza de los y las docentes y de aprendizaje de las y los estudiantes el objeto ineludible de investigación didáctica.

Por otra parte, Dolz & Gagno (2021) sostienen la necesidad de diferenciar los procesos de transposición didáctica (externa e interna) en la formación de profesores y los procesos de la vulgarización científica, que no pueden ni deben confundirse. No obstante, observamos que aquí es un práctica habitual, que se produce en las instituciones formadoras de profesores, por lo que la relación entre los modelos teóricos y los modelos didácticos como objeto de estudio en la formación profesional puede ayudar para diferenciar el saber a enseñar de la transposición didáctica del saber científico vulgarizado (Riestra, 2022).

En función de estudiar la transposición didáctica fue a partir del análisis del diálogo de las clases que abordamos otro objeto de estudio: las *lenguas funcionales* (Coseriu, 1992) en las clases de Lengua y literatura. Se trata de estudiar las diferencias fonéticas, léxicas y gramaticales (morfológicas y sintácticas) en base a los conceptos de *norma y sistema*; es esta relación entre la norma realizada la que nos permite ingresar al sistema, por lo que, de acuerdo con Coseriu, podemos entender los estilos de las lenguas funcionales que se hablan en la clase (Riestra, 2021) y enfocar, de este modo, la comunicación entre docentes y alumnos en función de los objetos de enseñanza

movilizados y el desarrollo de las capacidades lenguajeras de los estudiantes. Podemos decir que la cuestión entre la acción lenguajera y la acción metalenguajera continúa en el centro del análisis de las clases de Lengua y literatura.

Para discutir

Respecto de los saberes disciplinares de la Didáctica de las lenguas es interesante reconocer cómo se ha ido gestando esa acumulación de los saberes en la disciplina. Así como el análisis del trabajo del profesor abrevó en las fuentes de origen ergonómico (Bronckart, 2004), la introducción del concepto de gestos didácticos Dolz (2017), basado en el concepto de gesto profesional (Bucheton, 1995), señala otra dirección en la investigación didáctica entre el accionar didáctico y los saberes implicados.

Se abren perspectivas diferentes aunque complementarias en el análisis didáctico, lo que sostiene la afirmación del “propósito académico que busca desarrollar conceptos y saberes de la disciplina”; en este sentido, desde nuestra perspectiva y en base a nuestra investigación en el aula de lengua y literatura, el análisis de los gestos estaría situado entre el trabajo representado y el trabajo efectivamente realizado. Asimismo, es en esa interfaz que enfocamos el análisis de las consignas y el diálogo, como dos dimensiones didácticas que se complementan en el análisis del trabajo del profesor: las consignas son lo planificado, dicho (y escrito) por el profesor para ser entendido y realizado por los alumnos y el diálogo natural o espontáneo es, en parte, la reformulación (oral) de las consignas (en el aula) y las conversaciones casuales entre docente y alumnos respecto de la tarea o respecto de los objetos de enseñanza; se trata de analizar la distancia entre lo proyectado, lo dicho y lo realizado efectivamente.

Estas dos dimensiones (las consignas y su reformulación, con explicaciones y argumentaciones) incluyen lo praxeológico de lo profesional, es decir, los gestos didácticos analizados como hacer

verbal y no verbal, que pueden evaluarse junto con el efecto de las consignas en las tareas realizadas por los alumnos y las alumnas. En definitiva, el desarrollo de las capacidades lenguajeras es la finalidad que organiza y orienta la dirección de la investigación didáctica.

En síntesis, es la interacción entre los docentes y los alumnos la que conforma el marco profesional del actuar de profesores de Lengua y literatura en nuestro país que, desde la perspectiva interaccionista sociodiscursiva, integra necesariamente los saberes epistémicos y los praxeológicos en la investigación de la didáctica de las lenguas.

Referencias

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

Bronckart, J.-P et al.: (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Numéro 103. Cahiers de la section de sciences de l'éducation: Université de Genève

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable ? *Langue française*.

Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos.

Dolz, J. (1998) Activités métalangagiers et enseignement du français. En Dolz et Meyer, *Activités métalangagiers et enseignement du français: actes des journées d'étude en didactique du français*(Cartigny, 28 février-1mars 1997). Bern: Peter Lang

Dolz, J. (2017). Prefácio. En Barros, E., Cordeiro, G.; Gonçalves, A. (orgs.) *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. São Paulo: Pontes

Dolz, J. et Gagnon, R., (2021) « Vulgarisation scientifique ou transposition didactique ? Une réponse par l'analyse de pratiques de formation », *Repères* [En ligne], 63 | 2021, mis en ligne le 23 août 2021, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/4183> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4183>

Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura* ISSN: 1130-0531 2009, vol. 21, p. 117-141

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). A la recherche du coupable: Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme, *Recherches*, 27, 40-61.

Dolz, J & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. Revista *Textos*, Barcelona, Nº 11, 1997: 96 (traducción Carola Bedós).

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression oral et écrite. *ENJEU*, n.37-38, pp 49-75

Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920- 1930. En Riestra, D. (comp). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila

Jakubinskij, L. (2018). Sobre el habla dialogal. Viedma: Editorial UNRN

Leontiev, A. (1983). El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal

Machado, A.R. e colaboradores (2009). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras

Peluffo, E. (2022). Las consignas que proponen maestros uruguayos para enseñar a escribir al finalizar el ciclo escolar. Una mirada desde el análisis del trabajo docente. En Riestra, D. y Goicoechea Gaona, M.V. (comp). *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas*; Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. (Aprendizajes)

Riestra, D. (2021). Coseriu, un hacedor de epistemología del lenguaje humano. *Eutomia*, Recife, 30(1): 28-46, Dez. 2021

Riestra, D. (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, Vol. 1(1), 71 <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/4681>

Riestra, D. (2022). Investigar el trabajo docente y los modelos didácticos subyacentes en la enseñanza de lenguas. En Riestra, D. y Goicoechea Gaona, M.V. (comp). *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. (Aprendizajes)

Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas en Riestra (comp) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño & Dávila

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación. En *R.I.L.L. Revista de investigaciones lingüísticas y literarias hispanoamericanas*, nº 15, Fac. de Human. y Artes Universidad S.M. de Tucumán.

Riestra, D. (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios en *Infancia y Aprendizaje*, 88, 43-56

Rojo, R., Sales Cordeiro, G. (2004). (Tradução e organização). *Os gêneros orais e escritos na escola. Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., Dolz, J. et al (2009) *Des objets enseignés en classe de français* (Presses universitaires de Rennes)

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-5>

De los manuales escolares a los escritos de los alumnos: análisis de la cohesión en textos explicativos escritos

Inés Maria García-Azkoaga

Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial de
la Universidad del País Vasco

Introducción

Hace ya tiempo que las enseñanzas de investigadores ginebrinos como BRONCKART *et al.* (1985), SCHNEUWLY (1988), BRONCKART (1997), DOLZ y SCHNEUWLY (1997) o DOLZ y GAGNON (2010) nos llevaron a explorar los caminos del análisis textual y de la didáctica de los textos. Ha pasado mucho tiempo desde entonces, y han sido muchas y muy variadas las investigaciones y aportaciones que bajo su influencia han tenido lugar, entre otros, en el País Vasco (IDIAZABAL *et al.*, 1993; LARRINGAN, 1998; SAINZ-OSINAGA, 2001, por citar algunos), pero con una particularidad, la de adaptar esos conocimientos al terreno del euskera y ponerlos al servicio de la educación plurilingüe.

El trabajo que se presenta a continuación es una muestra de esas influencias y en él se hace una lectura actualizada de una de las primeras investigaciones realizada sobre la cohesión de los textos en euskera (GARCÍA-AZKOAGA, 1999). Se centra en la descripción y el

análisis de la cohesión anafórica. La cohesión es uno de los mecanismos esenciales de la arquitectura textual (BRONCKART, 1997), y uno de los aspectos que deben aprender los alumnos para que la información proporcionada en el texto fluya sin problemas de comprensión. Es, por lo tanto, uno de los indicadores de la arquitectura textual que nos permiten conocer y testar el estado de las capacidades comunicativas plurilingües de los alumnos, tal como se ha mostrado en algunos trabajos (GARCÍA-AZKOAGA; IDIAZABAI, 2003; DIAZ DE GERENÚ; GARCÍA-AZKOAGA, 2016). Para poder diseñar intervenciones didácticas adecuadas para el desarrollo de esos indicadores, es preciso, por un lado, conocer previamente cuáles son las capacidades iniciales de los alumnos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; DOLZ *et al.*, 2013), pero por otro lado, para poder llevar al aula dispositivos didácticos que nos permitan desarrollar las habilidades comunicativas y lingüísticas ligadas a cada género textual (DOLZ; GAGNON, 2010), también debemos conocer los usos sociales de referencia y describir previamente las características y el funcionamiento de los textos en su contexto de uso (SAINZ-OSINAGA, 2001). Eso nos puede ayudar, además, como subraya BORSESE (1997), a mitigar la fractura que frecuentemente se produce al pasar del lenguaje natural al lenguaje académico-científico.

Nos fijamos en este caso en la cohesión de los textos explicativos escritos. Para hacer frente a las tareas que se le exigen en la escuela, el alumno o la alumna tiene que recurrir a menudo a exposiciones tanto escritas como orales, pero eso no significa que tenga necesariamente los conocimientos para gestionar ese género de texto ni sepa utilizar los complejos procedimientos anafóricos que en ocasiones es necesario movilizar, pues como muestran algunos trabajos (DESCOMBES-DÉNERVAUD; JESPERSEN, 1992), la nominalización y el uso de la anáfora conceptual es fuente habitual de errores, y la repetición es un recurso habitual para articular las informaciones (ROSAT, 1995). Es usual que surjan problemas de diferente índole a la hora de

desarrollar el tema, como problemas de comprensión, de articulación del contenido, problemas para recuperar o mantener la información a lo largo del texto, etc. Esa labor se realiza principalmente a través de procedimientos anafóricos que forman parte de los mecanismos de cohesión, los cuales contribuyen a tejer el contenido temático y facilitan su comprensión al lector o al receptor del texto. Dependiendo de la edad, se pueden observar diferencias en los recursos anafóricos que se utilizan (DE WECK, 1991; GARCÍA-AZKOAGA, 2004), así como diferencias ligadas al género textual en cuestión (SCHNEUWLY, 1988; GARCÍA-AZKOAGA, 2004).

Con la intención de conocer un poco mejor cuáles son los aspectos de la cohesión que podrían o deberían de ser tenidos en cuenta en una intervención didáctica sobre ese género textual en euskera, el trabajo se propone analizar tanto los modelos que se utilizan en los manuales escolares como las producciones escritas de los alumnos. Desde esa doble perspectiva, se plantean las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los mecanismos de cohesión que podemos encontrar en los textos explicativos de referencia que se utilizan en los manuales escolares?; ¿cuáles son las principales características de los textos de los alumnos y los principales obstáculos que encuentran en la construcción de la cohesión de un texto explicativo escrito?, ¿cuán lejos están de los modelos?

Los manuales escolares y sus contenidos son el fruto de una transposición didáctica que permite que los conocimientos sean más accesibles para los alumnos, de acuerdo con su nivel de desarrollo estándar. En ese sentido, los textos que aparecen en los manuales escolares han sido ya adaptados, tanto desde el punto de vista de los conocimientos como de los recursos discursivos y lingüísticos que se utilizan para su transmisión. Por esa razón, pueden ser un buen ejemplo para el aprendizaje de los mecanismos de cohesión. Son textos formales, especializados, pero cercanos al alumno, pues los tiene que leer y comprender para que sus conocimientos sobre la materia progresen. Esas características se plasman, por ejemplo, en los textos

explicativos tan habituales en la materia de Ciencias Naturales de Educación Secundaria, asignatura enfocada a la alfabetización científica de los alumnos.

Conocer el uso de los mecanismos de cohesión en los textos de referencia nos permite contrastarlos con los recursos que utilizan los alumnos en sus escritos. Dicho de otra manera, nos puede servir, entre otras cosas, para conocer cuáles son aquellos mecanismos cohesivos susceptibles de trabajar en la escuela teniendo en cuenta los textos que los alumnos deben de comprender y reproducir en sus tareas académicas.

Dada la dificultad que a menudo supone el uso de ese mecanismo de textualización, es de esperar encontrar recursos más complejos y variados en los libros de texto que en las producciones de los alumnos. Además, es previsible que la mayoría del alumnado utilice herramientas similares a la hora de recuperar uno de los elementos o segmentos informativos mencionados anteriormente, principalmente, utilizando expresiones anafóricas sencillas basadas principalmente en la repetición del mismo elemento. Así mismo, si bien los estudios realizados para el francés (SCHNEUWLY; BRONCKART, 1986; DE WECK; SCHNEUWLY, 1994), muestran que el uso de las anáforas pronominales es mayor, este análisis intentará mostrar que en los textos explicativos escritos en euskera se impone el uso de las anáforas nominales, como adelantaban GARCÍA-AZKOAGA (1999) y SAINZ-OSINAGA (2001).

1. Metodología

Con el fin de responder a las preguntas planteadas, se identifican los mecanismos cohesivos anafóricos (uno de los componentes de la arquitectura textual) y se examinan la aparición, frecuencia, formas y funcionamientos de esos cohesionadores; se muestran luego los resultados de cada grupo de textos, así como unos ejemplos (que se traducen al castellano para su mejor comprensión) ilustrativos de los usos anafóricos identificados en cada uno de ellos.

1.1 El corpus

El corpus está formado por dos conjuntos de textos: uno compuesto por textos explicativos de unidades didácticas de diferentes manuales escolares en euskera del primer ciclo de educación secundaria, y otro que recoge los textos explicativos escritos por los alumnos en el aula. Con el fin de no interferir en la dinámica de la escuela y no restar tiempo a las tareas docentes, se aprovechó una de las tareas que los alumnos estaban realizando en la asignatura de Ciencias Naturales.

a. Los textos explicativos de los manuales escolares: la unidad didáctica que se estaba tratando en ese momento versaba sobre el ciclo del agua, por lo que a la hora de seleccionar los textos explicativos de los manuales escolares se tuvieron en cuenta únicamente las unidades didácticas dedicadas a ese tema, y en particular, la parte correspondiente al ciclo del agua. No obstante, aunque el docente utilizó únicamente el manual de una editorial, se optó por analizar los textos de los manuales de las tres editoriales de uso habitual en la escuela [Ibaizabal (A), Elkar (B), Erein (C)]. Así, tenemos una triple versión de la misma unidad didáctica: El Agua.

b. Los textos explicativos de los alumnos: se trata de textos utilizados y producidos por alumnos de primer curso de educación secundaria (12-13 años) escolarizados en lengua vasca. Se recopilaron los textos explicativos escritos en euskera por 22 alumnos bilingües. Como ya se ha dicho, se aprovechó una de las tareas que tenían que realizar en la asignatura: el texto que el docente les pidió que escribieran una vez finalizada la explicación de la unidad didáctica. No se diseñó una consigna “*ad hoc*” para la tarea porque no se trataba de realizar un trabajo sobre la lengua; simplemente se recogieron los textos producidos espontáneamente a partir de lo que les pidió el profesor, que solicitó a los alumnos que escribieran en un folio todo lo que habían aprendido sobre el tema.

1.2 Criterios de análisis

Para el análisis de la cohesión, se reseñan los procedimientos anafóricos que emergen en los textos para presentar los nuevos temas o recuperar los ya mencionados. La identificación de esos mecanismos se lleva a cabo según la clasificación utilizada en su día por De WECK (1987, 1991) y adaptada por GARCÍA-AZKOAGA (1999) para el euskera:

- Anáforas pronominales: pronombres personales de tercera persona, demostrativos, recíprocos, relativos, pronombres indefinidos, posesivos de primera y segunda persona, posesivos de tercera persona.
- Anáforas nominales: repetición idéntica de un antecedente (una casa>la casa) retoma o actualización del mismo lexema, pero con alguna modificación en la declinación del caso (una casa>en la casa); retoma por medio del mismo antecedente acompañado de un demostrativo (una casa>esa casa); sustitución léxica, que incluye la conceptualización y el uso de hiperónimos (una casa>la mansión/ese edificio), y la asociación (una casa>la escalera).
- Expresiones adverbiales: básicamente, referencias espaciales.
- Otro tipo de mecanismos que contribuyen a cohesionar el texto, como las expresiones metadiscursivas, los elementos paratextuales, la elipsis, las nominalizaciones del verbo, incluso organizadores textuales multifuncionales, etc. En cualquier caso, se trata de expresiones que no se ha reflejado con detalle en las tablas por su insignificante presencia cuantitativa en los textos analizados.

2. Resultados

El primer aspecto que llama la atención en los textos de los manuales es la importancia que tiene el paratexto, es decir, las fotografías, imágenes, gráficos, tablas, esquemas, etc. La relación de este tipo de recursos con el texto es estrecha (PERAYA, 1995), ya que contribuyen

a una ordenación más comprensible de su contenido, tanto por su poder de designar y persuadir como por su capacidad de facilitar los procesos de aprendizaje, pero, además, ofrecen una forma de dar a conocer el mundo. Sin embargo, aún reconociendo su efecto cohesivo, no se han tenido en cuenta porque en la tarea solicitada a los alumnos no se les indicó la posibilidad de incluir imágenes.

2.1. Las anáforas en los textos explicativos de los manuales

La tabla 1 resume los resultados cuantitativos del análisis de los textos de los manuales escolares. El porcentaje indica el número de anáforas respecto al número total de palabras del texto de cada manual: A=2.852; B=1.851; y C=2.180.

Tabla 1. Distribución de las anáforas en los manuales.

CATEGORÍAS ANAFÓRICAS	Manual A		Manual B		Manual C	
	Total	%	Total	%	Total	%
Pronombres de tercera persona	3	0,10	1	0,05	-	-
Demostrativos	16	0,56	4	0,21	3	0,13
Indefinidos	5	0,17	-	-	2	0,09
Recíprocos	1	0,03	-	-	-	-
Posesivos de tercera persona	14	0,49	1	0,05	2	0,09
TOTAL DE ANAFORAS PRONOMINALES	39	1,36	6	0,32	7	0,32
Repetición del mismo lexema sin cambio de determinante	41	1,43	33	1,78	46	2,11
Repetición del mismo lexema con cambio de marca de caso	45	1,57	25	1,35	37	1,69
Repetición del mismo lexema acompañado de demostrativo	-	-	3	0,16	3	0,13
Sustitución léxica	63	2,20	22	1,18	31	1,42

TOTAL DE ANAFORAS NOMINALES	149	5,22	83	4,48	117	5,36
TOTAL DE ADVERBIOS ANAFÓRICOS	9	0,31	2	0,10	4	0,18
TOTAL DE OTRO TIPO DE ANÁFORAS	1	0,03	8	0,43	10	0,46
TOTAL DE EXPRESIONES ANAFÓRICAS	198	6,94	99	5,34	138	6,33

Fuente: I.-M. García-Azkoaga

Como se observa en la tabla 1, la proporción entre el número total de palabras y el número total de anáforas se mantiene: a mayor número de palabras, mayor presencia de expresiones anafóricas.

Respecto al tipo de procedimiento anafórico utilizado, hay que destacar el uso profuso de anáforas pronominales que presenta el manual A en comparación con los otros dos.

En relación a las funciones que asumen esas retomas pronominales, no es la misma en todos los casos, si bien todas ellas sirven para recuperar y actualizar el tema. Los pronombres personales de tercera persona, los recíprocos y los posesivos de tercera persona se identifican directamente con el antecedente, sin que las retomas o actualizaciones temáticas que conllevan puedan tener otra interpretación:

1. Lurra gainerako planetetatik bereizten duena, **beronek** likido-egoe-
ran daukan ur ugaritasuna da. [*Lo que distingue a la tierra de los demás
planetas es la abundancia de agua que **ésta** tiene en estado líquido.*]

2. Landareek, animalien antzera, ura daukate beren konposizioan...
Gainera, etengabe **elkarren** artean gas trukaketan dihardutenez (...).
[*Las plantas, como los animales, tienen agua en su composición....
Además, como se dedican constantemente al intercambio de gases
entre sí (...).*]

3. Uraren propietateak oso desberdinak dira likido gehienekin konparatuta; hortik datorkio **bere** garrantzi biologikoa. [*Las propiedades del agua difieren mucho de las de la mayoría de los líquidos; de ahí su importancia biológica.*]

Esos pronombres y sus correspondientes antecedentes representan una realidad idéntica, son correferentes. En algunos casos (ejemplo 1), tanto en euskera como en castellano, puede omitirse sin problemas el uso de la forma pronominal (beronek/ésta), pero su presencia ayuda a evitar ambigüedades y a aprehender sin equívocos cuál es el antecedente al que se refiere. Lo mismo sucede en la versión en euskera del ejemplo 3, aunque en esta ocasión, en la versión en castellano no es posible evadir su presencia sin que ello afecte a la comprensión del enunciado. La identidad referencial con el antecedente también se observa en el demostrativo del siguiente ejemplo (4), en el que el posesivo “haren” se liga fácilmente con su antecedente “el agua”:

4. Inoiz, ohetik jaikitakoan, ohartuko zinen ura kendu egin dutela... Ohartu gabe zeunden zein beharrezko zaizun, **haren** falta sumatu duzun arte. [*Alguna vez, al levantarse de la cama, habrás notado que han cortado el agua... No habrás advertido lo necesaria que es hasta que **la** has echado de menos.*]

Por otro lado, aunque “bere” (3) y “haren” (4), en euskera son en su origen pronombres posesivos de tercera persona, aparecen en esas frases como determinantes (“bere garrantzia”, “haren falta”). Las cosas cambian, sin embargo, en este otro ejemplo:

5. Nondik dator euria? **Horren** berri izateko (...) [*¿De dónde viene la lluvia? Para saberlo (...)*]

Esta vez el demostrativo está en genitivo, pero no se puede decir, sin embargo, que sea posesivo; hay otra diferencia: el antecedente de ese demostrativo no es sólo una expresión lingüística mencionada con anterioridad, sino toda la pregunta, o sea, todo el enunciado anterior. En el siguiente ejemplo (6), en cambio, el demostrativo recupera un sintagma nominal que aparece en la frase anterior, evitando la repetición del lexema que representa al referente (“partikularik txikienak>horiek/las partículas más pequeñas>esas”), y sin añadir ningún tipo de conceptualización:

6. (...) partikularik txikienak -limoak, lohiak- jalkitzen dira. **Horiek** gero laborantza lurretan erabil litezke. [(...) *se depositan las partículas más pequeñas -limos, lodos-. Esas podrían utilizarse posteriormente como abono.*]

Pero el demostrativo también puede sustituir a una frase entera, como en el siguiente ejemplo:

7. Ba al dakizu, benetan, zein diren uraren erabilera guztiak? Hurrengo jardueran izango duzu **hori** lantzeko aukera. [*¿Sabes realmente cuáles son todos los usos del agua? En la siguiente actividad tendrás la oportunidad de trabajar**lo**.*]

Puede, incluso, actualizar fragmentos textuales más amplios que la frase:

8. Gogoratuko duzu Gizarte Zientzian aipatzen genuen uraren beste propietate batzuk ere: [...]. **Hauek** eta beste zenbait propietate (...). [*Recordarás también otra de las propiedades del agua de las que hablábamos en Ciencias Sociales: [...]. Esas y otras propiedades (...).*]

Las retomas en las que interviene el demostrativo, adquieren una función más específica cuando en el sintagma nominal que actualiza el antecedente el demostrativo aparece como determinante:

9. Lurreko lau zatitik 3 ura direla. **Ur masa guzti horri** hidrosfera deritzogu... [*3 de cada cuatro partes de la Tierra son agua. A toda esa masa de agua la llamamos hidrosfera...*]

10. Pertsona batek 150 litro kontsumitzen ditu eguneko. **Etxeko erabilera hori** sektore-diagraman ageri den bezala banatzen da. [*Una persona consume 150 litros por día. Este uso doméstico se distribuye tal y como figura en el diagrama de sectores.*]

Reformulaciones como la de “toda esa masa de agua” o “este uso doméstico” resumen conceptualmente la información anterior a la vez que profundizan en su contenido. Ese recurso permite añadir nueva información o, incluso, reorientar el tema. Por lo tanto, a la vista de los ejemplos, se pueden agrupar así las funciones que asume el demostrativo:

- Como pronombre que hace referencia a un nombre: en ese caso recupera un simple sintagma nominal como en el caso del ejemplo (6). Es una forma de seguir con el mismo tema, como ocurre cuando se utilizan otros pronombres.
- Como pronombre que hace referencia a una frase o párrafo entero: en ese caso, recupera todo el enunciado anterior y no sólo un lexema o un sintagma nominal (ejemplos 5,7, 8). Sin embargo, la función es, como la anterior, continuar con el mismo tema de forma neutra, sin introducir matices ni cambios.
- Como determinante de un sintagma nominal (ejemplos 9 y10): ese uso conceptual de la forma anafórica que actualiza el antecedente permite añadir información y reorientar el rumbo del tema. Esa función queda más patente aún cuando se utilizan lexemas evaluativos como en el caso del ejemplo (24).

En los dos primeros casos, se trata de recursos bastante sencillos y que no requieren habilidades o conocimientos lingüísticos especia-

les. En el tercer caso, sin embargo, se requieren tanto el conocimiento de recursos lingüísticos como discursivos más complejos, como un vocabulario amplio y un buen conocimiento del contenido referencial.

Veamos lo que ocurre con los indefinidos:

11. Animaliek hainbat eratan lortzen dute ur urritasunera aklimatatzea. **Batzuek (...).** Beste batzuek, esate baterako (...) [*Los animales consiguen aclimatarse a la escasez de agua de diversas maneras. Algunos (...) Otros, por ejemplo (...)*]

Para interpretar pronombres tan imprecisos como “unos” y “otros” es preciso acudir al antecedente que aparece en la frase anterior, donde hay que buscar su referente. Esas partículas evitan que se repita el mismo nombre y tienen un papel igualmente representativo y reductor. Pero esos pronombres indefinidos no recuperan el antecedente en su totalidad, es decir, la realidad que representa el antecedente y la que representa el pronombre no coinciden, pues aquél sólo representa una parte del antecedente: “Los animales>Algunos”... Otro tanto ocurre con el pronombre “otros”, solo que en este caso requiere de la presencia previa del indefinido “algunos” para su interpretación.

Esos diferentes comportamientos anafóricos de los pronombres se pueden explicar en base a los tres tipos de representaciones que señalan COMBETTES & TOMASSONE (1988): total, parcial y conceptual.

En cuanto a las anáforas nominales, hay algunas que comparten claramente la referencia con el precedente (son correferenciales), por ejemplo, cuando se repite el mismo lexema:

12. Ura unibertso osoan aurkitzen da... **Ura** naturako substantziarik garrantzizkoenetakoa da... Bestalde, materia bizian ere **ura** aurkitzen da. Giza gorputzean ia % 60 da **ura** eta elikagaietan % 95eraino iritsi daiteke. [*El agua se encuentra en todo el universo... El agua es una de las sustancias más importantes de la naturaleza... Por otra parte,*

*en la materia viva también se encuentra **agua**. En el cuerpo humano **el agua** es casi el 60% y en los alimentos puede llegar hasta el 95%.]*

13. EL AGUA: Gure eguneroko ekintzak ondo-ondo aztertuz, **urak** duen garrantzia ikus dezakegu (...) **Ura** dagoen tokietan sortzen dira landareak, eta landare hauen babesean (...). **Ura** nahitanahiezkua da bizirik irauteko... [*EL AGUA... Analizando muy bien nuestros actos cotidianos podemos ver la importancia **del agua** (...) Las plantas se generan en los lugares donde hay **agua** (...), tal vez esa necesidad **del agua** es más evidente todavía. **El agua** es necesaria para sobrevivir...*].

14. (...) poluitutako ibaietako ura ezin dute ez pertsonak ez Naturak, bere osoan, erabili. **Ibaitako ura** poluitu eta gero... [*(...) el agua de los ríos contaminados no puede ser utilizada por las personas ni por la Naturaleza en su totalidad. Después de contaminar **el agua de los ríos**...*]

Como cabe esperar por el tema tratado, el lexema más repetido a lo largo del texto es el “el agua”, que funciona como hipertema. El mismo tipo de relación correferencial se produce en el caso de la referenciación deíctica intratextual, donde el uso del determinante no hace sino reforzar la referencia del antecedente:

15. Ura dagoen tokietan sortzen dira landareak, eta **landare hauen** babesean basamortuko bizitzara moldatutako zenbait animalia. [*Donde hay agua es donde se forman las plantas, y al abrigo de **estas plantas** ciertos animales adaptados a la vida del desierto.*]

Esa fidelidad al lexema presente en el antecedente se refleja también a través del uso de la nominalización del verbo (ejemplo 20): “hacerla potable”>“la potablización”. Pero, aunque este recurso parece fructífero para mantener la progresión del tema, sorprende su mínima presencia:

16. Naturako ura (...) edangarri bihurtu behar izaten da. **Edangarri bihurtzeak** eliminatu egiten ditu (...). [*El agua de la Naturaleza (...) es preciso tratarla antes de usarla, es decir, hacerla potable. La potabilización elimina (...).*]

Cabe mencionar también el caso del artículo determinado:

17. Bi ur mota daude materia bizian: Bat zelula eta ehunen inguruan aurkitzen dena... [*Hay dos clases de agua en la materia viva: una **que** se encuentra alrededor de células y tejidos...*]

Todos estos recursos que no añaden información sobre el antecedente y cuya referencia es la misma, se pueden agrupar bajo la denominación de anáforas fieles, aún sabiendo lo problemática que resulta la definición y clasificación de las anáforas.

En otros casos la relación entre un elemento y su antecedente es indirecta. Puede darse el caso de que ambos tengan un referente diferente y que la correspondencia entre ellos no sea tan evidente, pues pueden utilizarse dos lexemas diferentes para referirse al mismo elemento o a la misma realidad, o puede suceder, incluso, que el antecedente y su retoma remitan a realidades diferentes. La relación entre los dos elementos mencionados en el texto puede ser asociativa, es decir, el antecedente a veces no aparece en el texto de forma evidente, y la información debe extraerse recurriendo al conocimiento compartido del mundo y al contenido lingüístico del texto.

Ese fenómeno se observa frecuentemente en el caso de las sustituciones léxicas en las que un hiperónimo se desglosa catafóricamente en hipónimos:

18. ...zenbait landarek, esate baterako, astalarrek eta oteek... [*... ciertas plantas, como **los cardos** y **las argomas**...*]

En otras ocasiones existe asociación, pero sintácticamente se lleva a cabo de otra manera, mayormente con la ayuda de un demostrativo y, en consecuencia, se puede hablar de anáforas conceptuales. En ese caso el elemento que se utiliza para actualizar el tema tiene la facultad de ampliar, precisar, resumir, valorar o conceptualizar la información facilitada por un sintagma o por un segmento textual anterior. Eso le proporciona una gran capacidad para reorientar el tema:

19. Sapa landugabea osatzen duten lurreko urak eta substantziek, landarearen sustraïetatik gainerako lekuetaraino zirkulatzen dute. (...). **Fenomeno horri** transpirazioa edo izerditzea deritzo. [*El agua y las sustancias de la tierra que forman la savia en bruto circulan desde las raíces de la planta hasta los demás lugares. (...) A ese fenómeno se le llama transpiración o sudoración.*]

20. Zenbait igel, euria egiten duenean soilik irteten dira, eta **une hori** aprobetxatzen dute ernalketarako. [*Ciertas ranas sólo salen cuando llueve, y aprovechan ese momento para la fecundación.*]

21. Pertsona batek 150 litro kontsumitzen ditu eguneko. **Etxeko erabilera hori** sektore-diagraman ageri den bezala banatzen da. [*Una persona consume 150 litros por día. Ese uso doméstico se distribuye tal y como figura en el diagrama de sectores.*]

En esos ejemplos, el antecedente se recupera a través de un concepto, resumiendo de alguna manera la información aportada con anterioridad; aunque en el ejemplo se expresa con neutralidad, la reformulación puede conllevar además una valoración positiva o negativa del antecedente a través del propio significado léxico o a través de una modalización que puede introducirse en la retoma. Sería factible, por ejemplo, calificar el uso del agua como desmesurado (“ese uso desmesurado”). Bastaría, pues, un adjetivo modalizador para que esa retoma anafórica resumiera un punto de vista (en este caso crítico) sobre el tema en cuestión.

En algunos casos (ejemplos 19, 20) el uso del demostrativo podría ser sustituido por una construcción de relativo: **Fenomeno horri** transpirazioa edo izerditzea deritzo > *A ese fenómeno se le llama transpiración o sudoración* = transpirazioa edo izerditzea deritzona / *lo que se llama transpiración o sudoración*. Sin embargo, se ha preferido evitar la complejidad sintáctica y la posibilidad de ambigüedad, marcando de forma más evidente con una construcción con demostrativo la relación entre el antecedente y su actualización.

En el caso de los adverbios anafóricos, su uso es un recurso que sirve para recuperar fácilmente el antecedente, por ejemplo, en las explicaciones de los procesos:

22. Urak dakartzan hondakinak bahetzen dira, burdinsare antzeko bahe batetik pasaraziz. **Bertan** gelditzen dira neurririk handienekoak. [*Se criban los residuos que trae el agua, haciéndolos pasar por un tamiz semejante a una reja. Allí quedan los de mayor talla.*]

23. (...) deposito batzutara bidaltzen da, eta **handik**, banaketa orokorreko saretik zehar (...). [(...) *se envía a unos depósitos, y desde allí, a través de la red de distribución general (...).*]

También en esos ejemplos (22, 23) la utilización del adverbio podría ser sustituida por una construcción de relativo.

Las anáforas en los textos explicativos escritos por los alumnos¹

En el caso de los textos de los alumnos se ha tenido en cuenta la estructura del contenido referencial. Se ha querido comprobar si en todos los textos están presentes los mismos segmentos de información, y se ha aprovechado para ver como se distribuyen las anáforas en cada uno de ellos.

¹ Los ejemplos de los textos de los alumnos se han traducido teniendo en cuenta la forma en la que los alumnos los han escrito en euskera, sin realizar correcciones gramaticales.

En cuanto al título, fue el profesor quien lo propuso y por eso hay que decir que todos los escritos llevan el mismo. Debido a la longitud de los textos, el número medio de palabras es de 147, siendo 78 en el texto más breve y 261 en el más largo. En cuanto al desarrollo del tema, prácticamente todos los alumnos tratan los mismos aspectos, que se han desglosado en seis bloques informativos:

- a. Una introducción a las principales características del agua y su importancia para los seres vivos.
- b. Los diferentes usos del agua que afectan al bienestar de las personas.
- c. Problemas derivados del mal uso del agua.
- d. Consejos para un uso adecuado del agua.
- e. Los distintos tipos de aguas y sus características.
- f. El ciclo del agua.

Todos los textos están ordenados de forma que cada uno de los bloques constituye un párrafo. En la mayoría de los textos el tema se desarrolla de forma ordenada, pasando de un bloque a otro, aunque no todos los alumnos siguen el mismo orden. En algunos casos la identificación del bloque puede resultar un poco confusa y el alumno vuelve entonces a uno de los mencionados anteriormente. Por otra parte, se aprecian diferencias individuales en la longitud de los bloques. Salvo en el caso de un alumno que sólo menciona dos aspectos del tema, todos los demás desarrollan, aunque sea brevemente, al menos cuatro apartados. La tabla 3 muestra de forma resumida el resultado.

Tabla 2. Distribución de las anáforas en los textos explicativos escritos de los alumnos.

CATEGORÍAS ANAFÓRICAS	Segmento						TOTAL	% sobre el total de palabras del corpus (3.334 palabras)	% sobre el total de expresiones anafóricas del corpus
	A	B	C	D	E	F			
Pronombres de tercera persona	2	-	-	-	-	-	2	0,05	0,62
Demostrativos	1	-	3	6	2	7	19	0,56	5,90
Indefinidos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Recíprocos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Poseivos de tercera persona	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE ANAFORAS PRONOMINALES	3	-	3	6	2	7	21	0,56	6,56
Repetición del mismo lexema sin cambio de determinante	36	18	18	13	80	23	188	5,63	58,38
Repetición del mismo lexema con cambio de marca de caso	12	5	4	18	24	15	78	2,33	24,22
Repetición del mismo lexema acompañado de demostrativo	1	-	1	-	3	6	11	0,32	3,41
Sustitución léxica	2	-	2	1	1	-	6	0,17	1,86
TOTAL DE ANAFORAS NOMINALES	51	23	25	32	108	44	283	8,48	87,88
TOTAL DE ADVERBIOS ANAFÓRICOS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OTRO TIPO DE ANAFORAS	1	5	3	6	2	1	18	0,53	5,59
TOTAL, DE EXPRESIONES ANAFÓRICAS	55	28	31	44	112	52	322	9,65	100

Como se puede apreciar, el uso de las anáforas pronominales es escaso, y a diferencia de los textos de los libros, no se utilizan todas las categorías pronominales enumeradas. He aquí uno de los usos del pronombre de tercera persona:

24. Ura oso garrantzitsua da, **bera** gabe ezingo ginateke bizi. [*El agua es muy importante, sin **ella** no podríamos vivir.*]

En cuanto al uso de los demostrativos, se observan los mismos usos y funciones que se han subrayado en los textos de los manuales.

25. (...) euri azidoak botatzen direnean eta **honek** lurrari (eta batez ere urari) kalte izugarriak eragiten dizkio. [(...) *lluvias ácidas y esa causa terribles daños a la tierra (y sobre todo al agua).*]

En este caso (24) recupera un único sintagma nominal, con el cual tiene una relación de correferencia, por lo que cumpliría la misma función que los otros pronombres. Lo mismo ocurre con el demostrativo del ejemplo (25). Ambos permiten la continuidad del tema, pero sin posibilidades de cambiarlo. Esa continuidad neutra también puede asegurarse por medio de un demostrativo que retoma toda una frase o, incluso, un párrafo completo.

26. Ura guk altxor bat bezala zaindu behar dugu, **hori** egiteko... [*No-sotros debemos cuidar el agua como un tesoro, para hacer eso...*]

27. Lur planeta lau zatitan banatzean, horietako 1 lurra da eta beste 3-rak ura, baina **horrek** ez du esan nahi... [*Al dividir la tierra en cuatro partes, 1 es tierra y las otras 3 ras agua, eso no quiere decir...*]

En los textos de los alumnos también se puede encontrar el demostrativo como un determinante que acompaña al nombre, es decir, una referenciación deíctica intratextual; eso reformula el tema anterior de un modo más nítido y sin ambigüedades:

28. Odeiek berriz ura lurrintzen dute, gero berriz **ur hori** solido eta likidoan botatzen dute... [*Las nubes vuelven a evaporar el agua, luego de nuevo arrojan esa agua en sólido y líquido...*]

29. Urak berotzen direnean lurrina irteten da eta **lurrin horiek** lainoak eratzeraz joaten dira... [*Cuando las aguas se calientan sale el vapor y esos vapores se van a formar nubes...*]

No obstante, aunque el mecanismo cohesivo es adecuado en su composición formal, y asegura sin duda la referencia al mismo elemento del mundo discursivo, no por ello es la mejor opción, pues tanto en (27) como en (28) la proximidad del antecedente permite en el caso del euskera utilizar sin ambigüedades la elipsis, en el primer caso: *ura lurrintzen dute, gero berriz Ø solido eta likidoan (likido eran) Botatzen dute [vuelven a evaporar el agua, luego de nuevo (la) arrojan en (forma) sólida y líquida.],* o una construcción de reativo en el segundo caso: *Urak berotzen direnean lainoak eratuko dituen lurrina irteten da / Cuando las aguas se calientan sale el vapor que va a formar las nubes].* Ambas opciones son más complejas y requieren conocimientos lingüísticos más elaborados que el uso de la repetición, pero al mismo tiempo, denotan un lenguaje pedagógico basado en la insistencia para asegurar la comprensión por parte del receptor.

En cambio, cuando el sintagma nominal que permite la retoma está formado por un nombre distinto del antecedente, acompañado de un determinante, ese mecanismo cohesivo tendrá un gran poder para reorientar la dirección del tema, uso que también se constata en los textos de los alumnos:

30. *Urak ere badu bere zikloa... altxor hau guretzat oso baliogarria izan arren (...). Elementu honek kutxa arazteko modu errazak ditu. [El agua también tiene su ciclo... aunque este tesoro sea muy valioso para nosotros (...). Este elemento tiene formas sencillas de depurar la caja...]*

Utilizando la palabra “tesoro” se subraya el valor positivo del agua, y se imita la conceptualización presente en el manual utilizado por el/la enseñante. Por su parte, el uso del lexema “elemento” implica una conceptualización terminológica que sirve para situar al agua entre uno de los elementos básicos de la naturaleza. Ese tipo de reformulación es más compleja que las anteriores y muy poco utilizada por los alumnos. Los recursos anafóricos utilizados por los alumnos se limitan, al menos

en la mayoría de los casos, a realizar una recuperación fiel del antecedente, con pocas apariciones de sustituciones léxicas que impliquen una relación conceptual o asociativa. Esas repeticiones se integran, además en estructuras frásticas repetitivas que dan inicio a los bloques de contenido, utilización que confirma lo observado por ROSAT (1995) respecto a que la repetición está relacionada con la articulación entre las diferentes secciones de información. Esas repeticiones causan un efecto de enumeración y de discurso poco elaborado:

31. Ura oso garrantzitsua da guretzat... [*El agua es muy importante para nosotros...*]

32. Ura gauza askotarako erabil daiteke... [*El agua puede utilizarse para muchas cosas...*]

33. Ura industrian gehien bat kutsatzen da... [*El agua se contamina mayoritariamente en la industria...*]

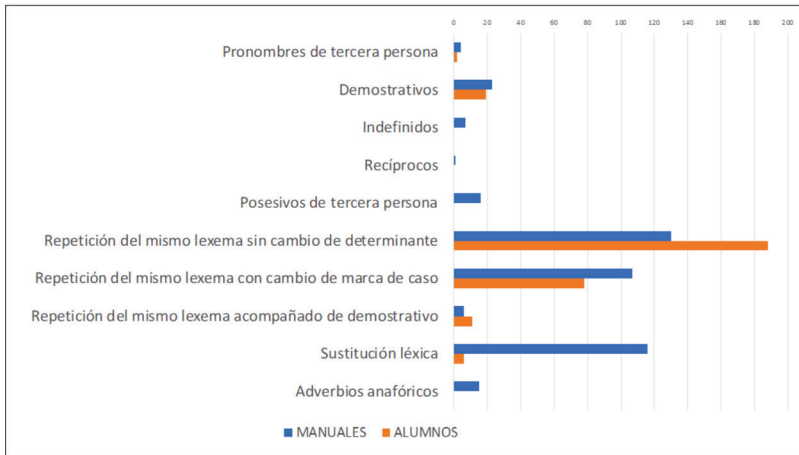
34. Ura guk altxor bat bezala zaindu behar dugu... [*Nosotros debemos cuidar el agua como un tesoro...*]

35. Urak ziklo batean hartzen du parte... [*El agua participa en un ciclo...*]

2.3 Comparativo de las anáforas en los manuales y en los escritos de los escolares

Como cabía esperar, en los textos de los manuales escolares la presencia de anáforas es mayor que en los textos escritos por los alumnos. La diferencia se constata tanto en el número de las apariciones como en la diversidad y adecuación de recursos utilizados, como se puede ver en el gráfico 1.

Gráfico 1. Comparación de la distribución de anáforas en los manuales y en los textos de los alumnos.



Fuente: I.-M. García-Azkoaga

Como se aprecia, el uso de las anáforas nominales se impone al de las pronominales, tal como observan por GARCÍA-AZKOAGA (1999) y SAINZ-OSINAGA (2001) para los textos explicativos divulgativos. La aparición de anáforas pronominales es casi el doble en los libros de texto. Si bien en los textos de los alumnos sólo aparecen dos tipos de pronombres anafóricos, en los textos de los libros se utilizan formas pronominales más variadas. En cualquier caso, el demostrativo es la unidad lingüística preferida tanto por los autores de los textos de los manuales como por los alumnos. Como se ha visto, es un recurso que, aunque sea de forma muy neutra y sencilla, facilita la progresión temática actualizando tanto un antecedente constituido por un simple sintagma nominal, como uno constituido por un fragmento textual más amplio, sin olvidar su plurifuncionalidad.

Las diferencias más notables se constatan en el uso de las anáforas nominales. Los alumnos recurren más profusamente a la repetición del antecedente sin introducir cambios en la estructura del sintagma nominal; la repetición idéntica del mismo lexema es casi el doble en

los textos de los alumnos. Ese tipo de repeticiones se identifican sobre todo al comienzo de cada párrafo o bloque informativo. El porcentaje se aproxima bastante en ambos grupos cuando en la retoma se introduce algún cambio que modifica el lexema del antecedente.

La referenciación deíctica intratextual no es un recurso muy utilizado, ni en uno ni en otro grupo, aunque el porcentaje es mayor en los textos de los alumnos, seguramente, porque ello les permite constatar de forma simple, pero evidente, la relación entre el antecedente y la retoma anafórica y, por lo tanto, mantener la continuidad del tema sin cambios ni reorientaciones.

La diferencia más notable, sin duda, es la que concierne a las sustituciones léxicas, que solo aparecen excepcionalmente en los textos explicativos escritos por los alumnos. Sorprendentemente el uso del adverbio como procedimiento anafórico no está presente en los textos de los alumnos. Tratándose de un recurso fácil y tan a mano como el demostrativo, llama la atención el poco juego que le sacan. El uso de este elemento lingüístico en los manuales está relacionado con las explicaciones o imágenes de los procesos, con el paratexto; por eso es parece normal que no se encuentren en los textos de los alumnos, los cuales carecen de imágenes.

Merece la pena destacar el caso de las sustituciones lexicales. Como sólo aparece seis veces en las producciones de los alumnos, y tres de ellas en el texto de un mismo alumno, cabe pensar que el uso de este recurso es el que presenta más dificultad para los estudiantes. Ese obstáculo podría explicarse, por un lado, porque en ese tipo de recuperaciones del tema aparecen a menudo relaciones asociativas que deben inferirse desde un ámbito que está fuera del texto y que implica un conocimiento suficiente del mundo compartido, y por otro, porque la sustitución léxica requiere estar en disposición de un amplio repertorio léxico y de una gran habilidad para conceptualizar las informaciones que aparecen en el texto.

Conclusiones

Como se ha dicho al principio, la recogida de textos expositivos que componen el corpus se organizó en torno a la unidad didáctica que trataba el tema del agua. En consecuencia, esa decisión condiciona en gran medida el título que los alumnos ponen a su texto explicativo, y por supuesto, el desarrollo del contenido referencial de los escritos.

Respecto a la organización del texto, la división del tema que hacen los alumnos está estrechamente relacionada con el esquema que proporcionan los manuales. Parece claro que los niños y niñas siguen el modelo trabajado en la escuela a la hora de estructurar los diferentes apartados de información de su exposición o los diferentes aspectos del tema aprendido. En general, se trata de un esquema muy simple y repetitivo en su estructura, y los textos comparten un discurso muy homogéneo.

Tanto en los textos explicativos de los manuales escolares como en los textos escritos por los alumnos, el elemento referencial que se tematiza en el epígrafe y que funciona como hipertema es *El Agua*. Los efectos de ese hipertema son muy significativos en esos textos, en los cuales ese antecedente se actualiza de forma muy repetitiva y sin introducir cambios en su forma a lo largo de los escritos. La repetición (El Agua) hace de elemento articulador de los diferentes bloques informativos, pero en el caso de los textos escritos por los alumnos produce un efecto enumerativo que denota poca elaboración discursiva.

El estudio también revela los siguientes aspectos:

- a. En el caso de los textos expositivos escritos en euskera prevalece la presencia de anáforas nominales sobre las pronominales. Es una característica genérica (del género textual) que debería de ser tomada en cuenta en los planteamientos didácticos. Por un lado, porque es una característica idiomática tanto del euskera como del castellano, porque ambas son lenguas pro-drop, es decir, que no necesitan la presencia de los pronombres personales de sujeto en la retoma porque la flexión verbal ya los marca,

dicho de otra manera, se puede omitir la expresión referencial pronominal que remite al antecedente.

b. La aprehensión de la estructura textual por parte de los alumnos es más sencilla que la aprehensión de los mecanismos de cohesión que sirven para recuperar el tema y mantenerlo actualizado.

c. Los recursos movilizados por los estudiantes en sus escritos son eficaces para el mantenimiento de la cohesión, pero limitados, además de repetitivos y poco elaborados. Probablemente por la limitación en el conocimiento del propio contenido referencial, por un lado, y del vocabulario tanto general como conceptual (terminológico) y específico, por otro.

El análisis de los manuales muestra que el uso de los mecanismos cohesivos es muy variado y se utilizan tanto anáforas pronominales como nominales de diferente tipo aunque predominen las nominales. A pesar de todo, los resultados muestran que, en ocasiones, recurrir al uso de las anáforas nominales implica evadir el uso de estructuras sintácticas subordinadas y compuestas más complejas. Eso implica que, por un lado, el lector del texto pueda identificar más claramente las relaciones referenciales, pero, por otro lado, implica que no se favorece su acceso a la comprensión e interpretación de estructuras sintácticas que servirán de modelo para enriquecer su lenguaje y su discurso, con el riesgo de incurrir en el uso de un lenguaje pedagógico demasiado simplista. En ese sentido, quizás sería conveniente cuestionarse cuál es el nivel del lenguaje académico-pedagógico al que deberían tener acceso los alumnos. Si los alumnos reproducen espontáneamente la estructura de los textos de los manuales, y son capaces, incluso, de recurrir a anáforas conceptuales que proporciona el modelo, los manuales podrían utilizar un lenguaje un poco más rico tanto en lo que se refiere a la construcción sintáctica como al lenguaje conceptual, para que de esa forma los alumnos pudieran tener a mano modelos discursivos más elaborados que poder imitar; por supuesto, sin que la riqueza del lenguaje suponga tener que enfrentarse a un texto incomprensible y complejo, y teniendo en cuenta que también es tarea del docente complementar

las explicaciones de los manuales con un lenguaje académico rico pero adecuado. A fin de cuentas, la alfabetización científica también implica un uso complejo y preciso del discurso, por ejemplo, para usar expresiones modalizadoras, léxico conceptual y terminología, pues al fin y al cabo esta última es una forma de categorizar conceptos y organizar y elaborar el conocimiento.

En resumen, a la vista los resultados, se podrían subrayar algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar herramientas didácticas que contribuyan al desarrollo del lenguaje y del conocimiento de los alumnos, y más específicamente, a mejorar la cohesión de los textos, como trabajar el sistema pronominal para poder explotar todas las opciones que proporciona el sistema lingüístico, trabajar estructuras sintácticas coordinadas que se pueden utilizar en combinación con otros recursos anafóricos, trabajar el vocabulario y el léxico conceptual. Es importante elegir buenos modelos de referencia con estrategias discursivas variadas, comprensibles y cada vez mas complejas, sin que complejo y comprensible sean antagónicos. Eso contribuiría a enriquecer tanto el lenguaje académico como en lenguaje general de los alumnos, más aún teniendo en cuenta que para muchos el euskera es la lengua de inmersión de la escuela y que fuera de ella no siempre tienen modelos de referencia para su uso. No obstante, esa labor no tiene por qué ser exclusiva del docente que imparte la materia, pues el trabajo de los géneros textuales se puede coordinar con los docentes de lengua, que es, a fin de cuentas, una de las claves del tratamiento integrado de lenguas, especialmente importante en el caso de la escolarización plurilingüe.

Referencias

- BORSESE, A. El lenguaje de la química y la enseñanza de las ciencias. **Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales**, [S.L.], n. 12, p. 33-42. 1997.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours: Pour un interaccionisme socio-discoursif**. Lausanne: Delachaux & Niestlé. 1997.

BRONCKART, J.-P. *et al.* **Le fonctionnement des discours**. Paris: Delachaux & Niestlé. 1985.

COMBETTES, B.; TOMASSONE, R. **Le texte informatif, aspects linguistiques**. Bruselas: De Boeck-Wesmael. 1988.

DE PIETRO; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les Cahiers Théodile**. [S.L.], v.3, p. 7-52. 2003.

DE WECK, G. **La cohésion dans les textes d'enfants**. Paris: Delachaux & Niestlé. 1991

DE WECK, G. Le fonctionnement des anaphores dans deux types de récits. **Feuillets**. [S.L.], v. 9, p.127-146. 1987.

DE WECK, G.; SCHNEUWLY, B. Anaphoric Procedures in Four Text Types Written by Children. **Discourse processes**. [S.L.], v.17, p. 465-477. 1994.

DESCOMBES-DENERVAUD, M.; JESPERSEN, J. L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite, **Pratiques**, [S.L.], v.73, p. 465-477. 1992.

DIAZ DE GEREÑU, L.; GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. Aprendiendo dos lenguas nuevas. Los cuentos orales de los niños inmigrantes. **Lengua y migración/ Language and migration**. [S.L.], v. 8, n.1, p. 29-49. 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. **Lenguaje**. [S.L.], v.38, n. 2, p. 498-527. 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S.; SÁNCHEZ, V. **Producción escrita y dificultades de aprendizaje**. Barcelona: Editorial Graó. 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Géneros y progresión en expresión oral y escrita: Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**. [S.L.], v.11, p. 77-98. 1997.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. Elementu anaforikoak eskolako testuetan. **Fontes Linguae Vasconum**, [S.L.], v. 82, p. 393-417. 1999.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. **Kohesio anaforikoa hiru testu generotan**. Adinaren araberako azterketa. Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV/EHU). 2004.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; IDIAZABAL, I. La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols. **Lidil**. La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique. [S.L.], v. 27, p. 75-87. 2003.

IDIAZABAL, I. *et al.* **Pedagogia del texto**. Bilbao: Gauontza Saila, Labayru. 1993

LARRINGAN L.-M. Koherentzia, Kohesioa eta konexioa nozioen egoera, bereziki Euskal deskribapenei dagokienean. *En*: IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L.-M. (Coords.), **Koherentzia, Kohesioa eta Konexioa: Testuratze baliabideak**.

Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza. Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV/EHU) & Diputación Foral de Álava. 1998. p. 11-46

PERAYA, D. **Les paratextes, autour et alentour.** 1995. Recuperado el 14 mayo 2022: Disponible: https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/ptx/ptx_1.html

ROSAT, M.-C. **Un texte explicatif documentaire: Une expérience d'enseignement à des élèves de 6e année scolaire.** 1995. 455 pgs. Thèse de doctorat (Didactique du français langue maternelle) – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève (Suisse), 1995.

SAINZ-OSINAGA, M. **Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika,** Donostia: Erein. 2001.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant.** Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé. 1988.

SCHNEUWLY, B.; BRONCKART J.-P. Connexion et cohésion dans 4 types de textes. **Cahiers de Linguistique Française.** [S.L.], v. 7, p. 279-294. 1986.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2009.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-6>

O preâmbulo constitucional e um agir cidadão global: para uma didatização dos gêneros jurídicos

Carla Teixeira

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa¹
Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação
HISTEL- Historicidade dos Textos e Ensino da Língua

Rosalice Pinto

Instituto de Filosofia da Universidade NOVA de Lisboa
Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade
HISTEL- Historicidade dos Textos e Ensino da Língua

*“Enfin, parce que le genre, objet d’enseignement, s’avère
être aussi un outil culturel et didactique.”*

Production écrite et difficultés d’apprentissage, p. 42

Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Simon Toulon

Introdução

A Constituição de cada país assume um valor documental do período socio-histórico em que é ratificada, adquirindo um especial relevo na explicitação do contexto sociosubjetivo de produção. Desta

¹ Esta unidade de investigação é financiada pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., (Portugal), no âmbito dos projetos UIDB/LIN/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020.

forma, pode ser um conteúdo textual de relevância para o ensino do português em conjugação com a história. Posto isto, este trabalho, de natureza interdisciplinar, visa: i) relacionar as ocorrências (e a ausência) do *preâmbulo* nas Constituições portuguesas de 1911, 1933 e 1976 com os respetivos momentos históricos; ii) caracterizar o *preâmbulo constitucional* (PC) enquanto gênero textual integrado; iii) propor um modelo didático deste gênero. Para tal, este texto inscreve-se no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Tradições Discursivas (TD). Ter-se-ão em conta, ainda, os documentos programáticos portugueses para a educação em cidadania e desenvolvimento numa ótica de transversalidade de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares.

1. Fundamentação teórica

Ao adotar o ISD (BRONCKART, 2008) para fundamentar teoricamente este trabalho, assumimos que os textos correspondem a *unidades comunicativas globais* e que podem ser analisados a partir de três vertentes em constante dinamicidade: a praxiológica, a psicológica e a textual. Considerando particularmente a prática jurídica, convocamos categorias analíticas relacionadas com a textualidade propriamente dita que, por sua vez, está associada à práxis social.

No contexto sociointeracionista, os textos estão integrados em *gêneros de texto* que correspondem a modelos de texto disponíveis na nossa memória e constituem representantes empíricos das atividades de linguagem/práticas sociais às quais estão associados. No momento da produção/interpretação de determinado texto, numa ação de linguagem socio-historicamente situada, o sujeito adota formatos de texto já conhecidos, disponíveis no denominado *arquitexto*, e adapta-os em função dos diversos contextos. Logo, pode-se afirmar que a *historicidade* é intrínseca à produção e à interpretação de qualquer texto: mesmo que um texto *aparente* ter um alto grau de originalidade, considera-se que adota o gênero por adaptar parâmetros

anteriormente assentes. Pode-se afirmar, então, que existirá sempre, por parte do sujeito produtor/interpretante de textos, a manutenção de certo tipo de tradição do gênero ao qual o texto explicitamente/implicitamente se filia.

Assim, em consonância com o que é defendido por Kabatek (2005), teórico que se interessou particularmente pelos gêneros jurídicos desde a época medieval, as TD incluem qualquer tipo de tradições do falar que pode ser identificável tanto através da própria tradição como das variedades de um mesmo gênero. Desta forma, defende-se que o gênero textual PC apresenta determinadas características estabilizadas relativas à sua materialidade textual, decorrentes de uma tradição discursiva construída ao longo de décadas, como se apresentará adiante.

Reconhece-se, também, que os alunos possuem já valores individuais e representações que podem vir a ser (re)atualizados e desenvolvidos, em função de práticas pedagógicas adequadas que venham a ser aplicadas (PINTO, 2021). No ensino da língua, estas práticas passam pelo trabalho com textos de natureza diversa, inclusive, os textos jurídicos. Por isso, nesta contribuição, considera-se que o *ser cidadão* corresponde não somente ao cumprimento de regras, mas sobretudo a participar ativamente na transformação dos contextos sociais dentro da sua pluralidade. E esta forma de intervenção, este *agir* (ou modo de intervenção sobre o mundo) (BRONCKART *et al.*, 2004) cidadão, passa também pelo trabalho com textos de natureza jurídica em sala de aula. Nesse sentido, para a formação de um *cidadão global*² deve estimular-se os alunos para uma prática de literacia³, encaixada nas práticas sociais, de forma que desenvolva uma leitura crítica e transformadora, o que

2 Segundo Oxley e Morris (2013), a definição de *cidadania global* flutua para a maioria dos autores entre duas orientações: uma mais orientada para temas considerados de teor mais cosmopolitas (associados à ideia raiz da vivência da pólis grega), ou seja, temas de natureza política, moral, econômica e cultural, e a outra, de índole ativista (*advocacy*), afeta a temas de natureza social, ambiental, desenvolvimentista e desigualdades associadas a vivências pós-coloniais.

3 No Brasil, utiliza-se o termo *letramento* para se referir à literacia. Para Rojo (2009, p. 98), esta noção envolve os usos e práticas sociais da linguagem numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

está expresso nos documentos programáticos portugueses, tanto como capacidade a ser desenvolvida no aluno tanto como sendo da responsabilidade do professor proporcionar-lhe momentos que promovam o seu amadurecimento (MARTINS, 2017; MONTEIRO, 2017). De fato, o *pensamento crítico*, enquanto faculdade que promove a reflexão sobre questões políticos e sociais de forma clara e racional, possibilitando antecipar preconceitos e pensamentos enviesados, é a base para uma vivência democrática (LAU, 2011). O ensino de língua poderá, assim, ter um papel fulcral neste contexto.

2. Metodologia

Este trabalho assenta na proposta de ensino dos gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2009), e, em particular, na proposta adaptada de didatização para os gêneros jurídicos realizada por Dolz, Pinto e Teixeira (2021), considerando os seguintes parâmetros: i) a situação de comunicação: “contextualização e descrição dos acontecimentos relevantes históricos, sociais e políticos, bem como questões ideológicas subjacentes” (p.53); ii) a situação de interação: “identificação e descrição dos intervenientes” (p.54); iii) estrutura do gênero textual: “descrição e caracterização do gênero textual” (p.54) e relação com outros gêneros; iv) fenômenos de textualização escrita: “a explicitação da macroestrutura textual” (p.54); a referência a gêneros que desencadeiam o gênero em estudo e a presença de léxico especializado.⁴

Desta maneira, retomando os parâmetros apontados, identificam-se como tópicos relevantes: i) **a situação de comunicação**: a contextualização política que precede e descreve a produção do PC (e do *Decreto Governamental*, DG); ii) **a situação de interação**: o produtor textual e as vozes que emergem da interpretação dos textos; iii) **estrutura do gênero textual**: a descrição e a caracterização do gênero integrado e a intertextualidade que se estabelece com gênero integrador (e no caso do DG, a ligação entre este e a Constituição); iv) **fenômenos de**

4 Há um quinto critério que não é considerado para este caso, visto que se refere à textualização do oral.

textualização escrita: os aspetos pertencentes ao plano de texto; a referência a gêneros que desencadeiam o gênero em estudo e a presença de léxico especializado.

3. O gênero textual *preâmbulo constitucional*

O PC é um gênero textual que se inscreve no conjunto de textos com um caráter introdutório (GENETTE, 1987) face a outros gêneros, com os quais estabelece uma relação de autonomia relativa, pelo seu papel de texto integrado (RASTIER, 1989; PINTO; TEIXEIRA, 2013, 2017, 2019).

Considera-se que este gênero tem permanecido na sombra do gênero integrador que é a Constituição e que, por essa razão, o seu potencial em termos de ensino tem sido limitado. Seguidamente, proceder-se-á à contextualização dos exemplares de texto que serão observados, bem como à caracterização do gênero, por meio da sua análise. Tomar-se-á esta análise conjugada com a proposta adaptada de didatização para os gêneros jurídicos realizada por Dolz, Pinto e Teixeira (2021) como uma recomendação para uma implementação em sala de aula de atividades interdisciplinares entre o português e a história e/ou de educação para a cidadania e desenvolvimento.

3.1 Contextualização histórico-política da produção da Constituição de 1911, da Constituição de 1933 e da Constituição de 1976

As Constituições em epígrafe são os documentos constitucionais portugueses do século XX que marcam momentos de rutura com o regime anterior.

A Constituição de 1911 é a primeira realizada após o fim da monarquia, depois do regicídio de D. Carlos e do príncipe herdeiro, D. Luís Filipe, a 2 de fevereiro de 1908. No seguimento de um movimento revolucionário militar que parecia votado ao fracasso e sem adesão dos

decisores políticos, a 5 de outubro de 1910, é instaurada a I.^a República. Teófilo Braga, eminente literato, liderou um Governo Provisório que assegurou a governação, enquanto a lei fundamental do país não foi elaborada. Para tal, a Assembleia Constituinte, cujos deputados foram aprovados previamente pelo Governo Provisório antes de iniciarem funções (SERRÃO, 1989), apesar de eleitos, empreenderam a sua missão entre 19 de julho de 1911 e a 21 de agosto.

A aprovação da Constituição de 1933 é feita duas décadas depois da de 1911, visando preencher um vazio constitucional de sete anos, iniciado com o golpe de estado militar de 28 de maio de 1926, que foi espoletado pela incapacidade do regime republicano de administrar reformas e de reagir a lutas políticas intestinas (LABOURDETTE, 2001). No governo controlado pelos militares, em que a censura prévia à imprensa foi imposta, evidenciou-se um académico na pasta de finanças e economia, Antônio de Oliveira Salazar. Este rapidamente ganhou protagonismo político como ministro, tendo sido, em 1932, nomeado presidente do Conselho de Ministros. É Salazar que, após a nomeação ministerial, enquanto o instigador do regime, exerce a sua influência doutrinária nas reuniões da Comissão que elabora o projeto constitucional. Embora houvesse uma “urgência de proceder à plena legalização do regime” (SERRÃO, 2000, p. 469), só em 1933, é que a Constituição entra em vigor, aprovada por plebiscito, ainda que este tenha sido uma manobra para encenar a adesão popular. É neste momento que termina a ditadura militar e tem início, oficialmente, o período ditatorial que ficou conhecido como Estado Novo. A Constituição de 1933 não apresenta uma introdução, e, para suprir esta ausência, recorre-se ao Decreto n.º 22 229, publicado no Diário de Governo, sobre o plebiscito realizado para a aprovação da lei fundamental, na qualidade de documento oficial inerente ao contexto sociossubjetivo de produção da Constituição.

A Constituição da República Portuguesa que se encontra ainda em vigor foi aprovada em 1976. Este documento surge na sequência da revolução militar de 25 de abril de 1974, que derrubou o Estado

Novo, perante o desgaste dos militares na Guerra do Ultramar e à insatisfação popular que pedia profundas mudanças estruturais. Para o efeito, a 25 de abril de 75, foram realizadas as primeiras eleições livres e sem interferência dos militares (MAGALHÃES, 2004), na formação da Assembleia Constituinte que, por sua vez, aprova, a 2 de abril do ano seguinte, a Constituição de 1976. A Constituição de 76 já foi alvo de diversas revisões⁵, contudo, o seu preâmbulo nunca foi alterado, devido aos seus valores simbólico e histórico. É este texto (**texto 3**) e o preâmbulo de 1911 (**texto 1**), bem como o Decreto n.º 22 229 (**texto 2**), que serão objeto de estudo neste trabalho.

3.2 Análise de textos

Os preâmbulos observados precedem as Constituições de 1911⁶ e 1976⁷ e diferem em extensão: o **texto 1** compreende um único parágrafo de 58 palavras e o **texto 3** é composto por 172 palavras distribuídas por cinco parágrafos. É precedido pela etiqueta textual “prefácio”⁸. O **texto 2** em estudo expõe o processo de votação subjacente à aprovação da Constituição de 1933; deste, destacam-se os arts. 4.º e §1.º e 20.º e § único⁹, por se expor que o voto será realizado unicamente pelos chefes de família, ou seja, não é universal, e que, no boletim de voto, não estando prevista a rejeição do projeto constitucional, se promove a identificação do eleitor que vota contra (é aquele que escreve no boletim), evidenciando que este não era secreto. Por isso, esta Constituição já estaria *a priori* aprovada, pela falta de possibilidade de oposição.

A análise detalhada dos textos seguirá os quatro parâmetros indicados no ponto 2., referente à metodologia.

5 As sete revisões constitucionais (1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004, 2005) foram essencialmente motivadas pela adesão a tratados internacionais ou por disposições da Comunidade Europeia.

6 Cf. Anexo 1.

7 Cf. Anexo 3.

8 Para uma de outros trabalhos sobre *preâmbulos constitucionais*, em especial sobre o da Constituição portuguesa de 1976, cf. Pinto e Teixeira (2013, 2017).

9 Cf. Anexo 2.

3.2.1 Situação de comunicação

Ambos os preâmbulos evocam as mudanças de regime através da referência aos momentos revolucionários, 5 de outubro de 1910 e 25 de abril de 1974, que são motivados pela instabilidade social e econômica vividas durante décadas, como é possível comprovar nos fatos mencionados em 3.1., relativamente à contextualização histórica.

3.2.2 Situação de interação

Os dois preâmbulos têm como produtores textuais a Assembleia Constituinte que redige as Constituições e os preâmbulos; no caso do documento de 1911, a Assembleia Constituinte afirma agir “em nome da Nação”, confirmando uma “confiança inquebrantável nos superiores destinos da Pátria” e o observar dos princípios republicanos; no caso de 1976, o mesmo órgão declara que respeita “a vontade do povo português”, referindo, indiretamente, o fato de o 25 de abril confirmar a vontade de mudança do povo. Assim, reconhece-se que as menções ao 5 de outubro de 1910 e ao 25 de abril de 1976 (bem como ao Movimento das Forças Armadas) ou a entidades com valor ideológico político-cultural, tais como a “Nação” (1910) ou o “povo português” (1976), são vozes que expressam a vontade popular que legitima, além da produção do documento constitucional, os acontecimentos que o precederam. Por oposição, o **texto 2** é um documento do governo, ainda que assinado pelo Presidente da República que pretende sancionar a ação governamental, observando-se que este faz uso do poder previsto legalmente de que dispõe para tal (“usando da faculdade que me confere [Presidente da República] o n.º 2 do artigo 2.º do decreto n.º 12 740”) e reclamando a sua autoridade na assinatura do documento, seguido por Salazar e os restantes ministros.

3.3.3 Estrutura do gênero textual

Verificam-se diferentes tipos de intertextualidade nos vários textos, decorrentes do gênero textual em que se filiam. Como mencionado, os **textos 1 e 3** são exemplares do gênero integrado PC e visam apresentar e introduzir a Constituição, o que denota uma autonomia relativa face ao documento integrador, pois, sendo objeto de leitura independente, esgotam a essência do seu propósito sem o mesmo. Em contrapartida, o **texto 2** existe como documento do governo, com textualização em articulado, estabelecendo com a Constituição uma relação intertextual apoiada na temática; do ponto de vista jurídico, expõe a regulação do seu processo de aprovação, embora este careça de rigor no que concerne à adoção de princípios democráticos.

3.3.4 Fenômenos de textualização

O plano do texto dos PC em estudo, *grosso modo*, divide-se em duas partes: uma primeira que contextualiza historicamente a lei fundamental e que compreende a legitimação das mudanças de regime e a confirmação da defesa do estado de Direito; em particular, o preâmbulo de 1910 convoca os valores da “liberdade” e da “justiça” e o de 1976 foca-se nos “direitos e liberdades fundamentais”, na democracia e na construção de uma “sociedade socialista”; a segunda parte do preâmbulo evoca a aprovação da Constituição e introdu-la como documento subsequente. Deste modo, é igualmente relevante como léxico especializado os valores democráticos já nomeados e que apontam para um campo ideológico e semântico de valores democráticos, de acordo com as especificidades de cada época, bem como os verbos de ação jurídica *sancionar, estatuir, decretar e promulgar*; especificamente, os três últimos remetem para o momento da aprovação do documento constitucional e para os poderes da Assembleia Constituinte.

No caso do DG, foi apontada a sua textualização em articulado, o que é comum em muitos textos jurídico-legais; também se observa o

uso de verbos jurídicos em expressões ou frases ritualizadas, tais como “hei por bem decretar, para valer como lei, o seguinte”, na introdução acerca das disposições para a votação do plebiscito, ou, no fecho “Art. 24.º Fica revogada a legislação em contrário.” e “Determina-se portanto a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução do presente decreto com força de lei pertencer o cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente com nele se contém.”

4. Notas finais: para uma proposta de didatização do gênero *preâmbulo constitucional*

Considera-se que o gênero textual PC tem tido pouca atenção em função do gênero integrador que é a Constituição e que, por essa razão, em termos de ensino não tem merecido um maior destaque. Além das áreas do português e da história, o PC (e o DG, também) poderia ser objeto de ensino em educação para cidadania ou convergindo os conteúdos das três disciplinas, numa abordagem interdisciplinar, eventualmente, assumindo uma perspectiva de trabalho de projeto (ABRANTES, 2002), visto que as áreas disciplinares de português, de história e educação para a cidadania fazem parte da formação do currículo do 3.º ciclo de Ensino Básico; além disso, as duas primeiras constam do currículo dos cursos de ciências socioeconômicas e de línguas e humanidades do Ensino Secundário.

De acordo com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, o estudo do PC poderá integrar-se no primeiro e segundo grupos dos três domínios discriminados das aprendizagens esperadas em cidadania e desenvolvimento: direitos humanos (civis e políticos, econômicos, sociais), instituições e participação democrática. Também vai ao encontro dos princípios declarados pelo mesmo documento no que concerne a uma “conceção não abstrata de cidadania” (MONTEIRO, 2017, p. 6), na medida em que há a adoção de uma metodologia ativa de descoberta dos saberes através da leitura dos documentos (e da eventual consulta de outro tipo de fontes históricas). Considerando

o referencial mencionado, esta proposta ainda se enquadra nas competências linguagens e textos, informação e comunicação e pensamentos crítico e criativo, bem como adere, principalmente, aos valores da liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania e participação. Julgamos ser particularmente relevante esta consciencialização no mundo de hoje, que se deve pautar por valores de verdade, respeito e tolerância. Abaixo, sugerimos alguns objetivos que poderão nortear o trabalho dos docentes.

Quadro 1: proposta de didatização do *preâmbulo constitucional* e do *decreto governamental*

Objetivos gerais	Adquirir conhecimentos sobre acontecimentos históricos relevantes. Consultar, interpretar e ter contacto com documentos históricos, nomeadamente, o PC e o DG. Relacionar conteúdos das áreas da língua, da história e da educação para a cidadania.
Objetivos específicos de português	Assimilar as características textuais do PC, enquanto gênero textual integrado. Reconhecer as características textuais do DG. Assimilar vocabulário especializado dos textos jurídicos. Diferenciar tipos de vozes sociais: assembleia constituinte, povo e representantes do povo.
Objetivos específicos de história	Reconhecer o contexto histórico-político que motiva a produção das Constituições de 1911, 1933 e 1976. Interpretar e contrastar fatos e conteúdos apresentados em documentos históricos.
Objetivos específicos de educação para a cidadania	Compreender a legitimidade da representação em democracia. Investigar a história do voto.

Fonte: as autoras (a partir do trabalho em curso)

Referências

- ABRANTES, P. Trabalho de projeto na escola e no currículo. *In*: ME-DEB (ed.) **Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas áreas curriculares**. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2002, p. 21 – 38.
- BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours et «degrés» de la langue. *Texto!*, *Dialogues et Débats*, [*S.L.*], v. XIII, n. 1, 2008.
- BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; FILLIETAZ, L.; FRISTALON, I.; GIGER, I.P.; REVAZ, F. Le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (ISD). *In*: BRONCKART, J.-P. (org.). *Agir et discours en situation*, *Cahiers de la sections des sciences de l'éducation*, [*S.L.*], v.103, p. 101-104. 2004.
- DIÁRIO DO GOVERNO. **Decreto n.º 22 229**, Lisboa, 1933. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1933/02/04200/02150216.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.
- DOLZ, J.; PINTO, R.; TEIXEIRA, C. Voto de Ministro do Supremo Tribunal Federal como gênero da tradição jurídica: historicidade e didatização de um gênero jurídico. *Eutomia, Dossier: Historicidade e ensino: reflexões sobre os gêneros em diferentes línguas*, Recife. v. 1, n. 29, p.40-58, 2021.
- GENETTE, G. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.
- LABOURDETTE, J.-F. **História de Portugal**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.
- LAU, J.Y.F. **An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better**. [*S.L.*]: Wiley, 2011.
- KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. **Lexis: Revista de Lingüística Y Literatura**, [*S.L.*]. v. 29, n. 1, p.151-177. 2005.
- MAGALHÃES, P. C. Eleições, partidos e instituições políticas no Portugal democrático. *In*: PINTO, A. C. (coord.), **Portugal Contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 2004, p. 173-192.
- MARTINS, G. d'O. (coord.). **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Lisboa, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.
- MONTEIRO, R. (coord.) **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**, Lisboa, 2017. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf/ Acesso em: 20 jun. 2022.

OXLEY, L.; MORRIS, P. Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. **British Journal of Educational Studies**. [S.L.].v. 61, n. 3, p. 301-325, 2013.

PINTO, R. *Discursos discriminatórios e suas manifestações multimodais: à prática de um letramento cidadão ativo*. In: CARVALHO, J. R.; LEURQUIN, E.V.L.F.; AZEVEDO, I.C.M.; CARNEIRO, M.F. (orgs.). **Agir de linguagem. Na Escola e na Universidade**. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 283-302.

PINTO, R.; TEIXEIRA, C. A Constituição brasileira de 88 e seus ecos intertextuais: a “jurislinguística discursiva” em foco. In: CABRAL, A. L. T.; BUENO, F. G. (orgs.). **Direito e linguagem: a Constituição de 1988**. Londrina: Thoth, 2019. p. 125-139.

PINTO, R.; TEIXEIRA, C. Argumentação em preâmbulos constitucionais: interfaces em contextos lusófonos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 39, n. 2, p.143-153. 2017.

PINTO, R.; TEIXEIRA, C. Força acional em textos indutores de comportamento: uma análise retórico-argumentativa. **Calidoscópico**. São Leopoldo. v. 11, n. 3, p. 289-296, 2013.

RASTIER, F. **Sens et Textualité**, Paris: Hachette, 1989.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Constituição de 21 de Agosto de 1911**. Lisboa, 1911. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Constituição de 11 de Abril de 1933**, Lisboa, 1933. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Constituição da República Portuguesa**, Lisboa, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rouen: Presses Universitaires de Rouen, 2009.

SERRÃO, J. V. **História de Portugal**. Volume XI. A Primeira República (1910-1926) História Política, Religiosa, Militar e Ultramarina. Lisboa: Editorial Verbo, 1989.

SERRÃO, J. V. (2000). **História de Portugal**. Volume XIII. Do 28 de Maio ao Estado de Novo. Lisboa: Editorial Verbo, 2000.

ANEXO 1: TEXTO 1

CONSTITUIÇÃO DE 21 DE AGOSTO DE 1911

A Assembleia Nacional Constituinte, tendo sancionado, por unanimidade, na sessão de 19 de Junho de 1911, a Revolução de 5 de Outubro de 1910, e afirmando a sua confiança inquebrantável nos superiores destinos da Pátria, dentro de um regime de liberdade e justiça, estatui, decreta e promulga, em nome da Nação, a seguinte Constituição Política da República Portuguesa:

ANEXO 2: TEXTO 2 [DO DECRETO N.º 22 229]

[Com grafia atualizada] **Art. 4.º** Intervêm obrigatoriamente no plebiscito nacional sobre a Constituição Política da República Portuguesa os eleitores chefes de família inscritos no recenseamento político de 1932, considerando-se aquela aprovada se, ao encerrar-se o apuramento geral, se verificar que lhe deu voto concordante a maioria dos eleitores inscritos no mesmo recenseamento.

§ 1.º Consideram-se como tendo tacitamente voto concordante ao projeto os eleitores chefes de família que não concorram ao ato plebiscitário (...)

Art. 20.º Os boletins para o plebiscito nacional de aprovação da Constituição Política da República Portuguesa têm a forma retangular, com 15 centímetros por 10 centímetros, e contêm litografada ou impressa em papel almaço branco, liso, não transparente e sem qualquer marca, sinal, designação ou numeração externa, a seguinte pergunta: «Aprova a Constituição Política da República Portuguesa?».

§ único. Os eleitores que desejarem dar a sua aprovação devem limitar-se a entregar o boletim, sem qualquer resposta. Os que desejarem negar a sua aprovação terão de escrever a resposta «Não».

ANEXO 3: TEXTO 3

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA/ PREÂMBULO

A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista.

Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país.

A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno.

A Assembleia Constituinte, reunida na sessão plenária de 2 de Abril de 1976, aprova e decreta a seguinte Constituição da República Portuguesa.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-7>

Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas

Florencia Miranda

Universidad Nacional de Rosario

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

Introdução

As contribuições de Joaquim Dolz – a quem homenageamos nesta publicação – à didática das línguas são múltiplas e diversificadas. Como é evidente, o lugar central que o autor tem dado aos textos e aos gêneros textuais constitui um dos eixos mais profícuos do seu percurso. Neste sentido, o presente capítulo propõe uma reflexão sobre uma questão que se encontra entre os interesses atuais e mais recentes do autor: a dimensão histórica dos textos e dos gêneros textuais e o seu lugar na didática das línguas.

Com efeito, a preocupação manifesta do autor com a historicidade dos textos (e dos gêneros) e sua relação com o ensino de línguas pode ser observada na criação e mobilização de um grupo de pesquisa dedicado ao estudo dessa problemática (HISTEL¹), bem como em publicações e

1 O Grupo de Pesquisa sobre a *Historicidade do Texto e Ensino de Língua* (HISTEL) foi fundado em 2018, e conta com pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), Université de Genève (Suíça), Universidad Nacional de Rosario (Argentina) e Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Para uma apresentação do Grupo e das atividades de pesquisa, ver <https://www.histel.com.br/>.

apresentações recentes².

Retomando essa mesma preocupação, este trabalho tem dois objetivos principais: por um lado, discutir em que consiste a dimensão histórica ou a historicidade dos textos e dos gêneros; por outro lado, identificar algumas das potencialidades didáticas da observação da historicidade dos textos e dos gêneros textuais. Para isso, o capítulo inicia com uma reflexão sobre os textos e os gêneros enquanto objetos semióticos complexos, com o foco colocado de forma particular na dimensão (sócio)histórica. Isto é exemplificado a partir da observação exploratória de alguns anúncios publicitários. Além disso, retomamos a contribuição de Dolz, assumindo os textos e os gêneros como objetos de ensino de línguas. Finalmente, identificamos alguns aspectos que podem fazer parte de propostas concretas de didatização de textos e gêneros.

Textos e gêneros como objetos complexos

As noções de texto e de gênero textual têm sido objeto de debate e controvérsia dentro dos campos de estudo que por eles se interessam. Especificamente nas ciências da linguagem – ou na linguística –, estas noções têm sido particularmente frutíferas e deram origem a inúmeras publicações, eventos e, até mesmo correntes de estudo como as Linguísticas Textuais³ ou até uma possível “Linguística dos gêneros”⁴.

Dentro desse panorama fecundo e diverso, a linha que me interessa retomar aqui é a perspectiva que assume o texto e o gênero textual como objetos complexos. A meu ver, é nessa perspectiva que se podem situar os estudos sobre textos e gêneros desenvolvidos no

2 Ver, por exemplo, o “Dossiê Historicidade e ensino: reflexões sobre os gêneros em diferentes línguas” da Revista Eutomia, 2021 v.1 n. 29, disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/issue/view/3260> e a Conferência de Joaquim Dolz “A historicidade do ensino de gêneros textuais orais e escritos”, do dia 13 de outubro de 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4ZpXsCVICKs>.

3 Utilizo a expressão “linguísticas textuais”, no plural, retomando a ideia de campo complexo que apresentei em Miranda (2010, p. 24-33), a partir do trabalho de Conte (1989).

4 Sobre a ideia de uma possível ou necessária “Linguística dos gêneros”, ver, por exemplo, Rastier (2001), Coutinho (2005), Bouquet (2004) e Miranda (2010, p. 35).

quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2004, 2008; MACHADO, 2005; MIRANDA, 2012, entre outros).

O termo “complexo” adquire aqui um caráter técnico, já que nos situamos no paradigma epistemológico da complexidade (MORIN, 2002⁵) e assumimos que o texto e o gênero textual constituem objetos (ou mesmo “sistemas”) complexos (BERNÁRDEZ, 1995; MIRANDA, 2010). Nesse sentido, o termo “complexo”, como sublinha Morin (2002), mantém o sentido etimológico do latim *complexus*: “o que inclui, o que rodeia”, particípio passado de *complecti*, “abraçar, rodear”, e formado por *com-*, “junto”, mais *plectere*, “tecer, entrelaçar”. Nas palavras de Morin (2002):

complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça, para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2002, p.188).

No quadro de uma teoria do texto situada na perspectiva da complexidade – ou, como o próprio autor explicita, na Caologia e, mais pontualmente, na Teoria das Catástrofes –, o linguista espanhol Enrique Bernárdez identifica uma série de traços dos objetos complexos. A partir da apresentação em várias páginas realizada pelo autor (BERNÁRDEZ, 1995, p. 65-71), podemos identificar cinco traços fundamentais. A primeira característica é que se trata de objetos naturais, ou seja, que não são produtos de laboratório ou criados de maneira artificial. O segundo aspecto é que a complexidade não tem a ver tanto com a quantidade de elementos que o objeto abrange, mas antes com as formas de interação entre eles. O terceiro traço é a instabilidade ou falta de equilíbrio. O quarto é a sensibilidade ou dependência às condições iniciais de produção (do contexto). O quinto traço é a necessidade do estudo empírico.

5 Vale explicitar que a obra de Morin tem como data de publicação original 1982, sendo que a versão citada é uma tradução para o português.

Considerando essas características, o autor defende que o texto é um objeto **complexo**, ou ainda, um sistema complexo. Vejamos isso com mais atenção. A complexidade desse objeto tem a ver com o fato de o texto ser um sistema que envolve diversos subsistemas que interagem, sendo que o caráter complexo surge das formas de interação entre os elementos e nem tanto da quantidade de elementos em interação. Por outro lado, para o autor, o texto constitui um sistema em interação com o meio (BERNÁRDEZ, 1995, p. 69); de maneira que deve ser compreendido, por isso, como um sistema **aberto**; ou seja, um sistema que é influenciado pelo exterior (BERNÁRDEZ, 1995, p.122). Nesse sentido, não há dois textos iguais porque não existem dois contextos exatamente iguais (BERNÁRDEZ, 1995, p.134) e como o autor indica: *“la estructura de un texto no depende solamente de la gramática de la lengua, sino también, y fundamentalmente, de las características del productor, el receptor, el medio, la situación comunicativa, etc.”* (BERNÁRDEZ, 1995, p.138). Além disso, enquanto sistema aberto, um texto nunca poderá ser predito nem descrito completamente (BERNÁRDEZ, 1995, p.139). Finalmente, uma outra característica fundamental do texto mencionada pelo autor é que constitui um sistema **dinâmico**. Os sistemas dinâmicos têm a particularidade de variar com o tempo. No caso do texto, ele deve ser considerado um objeto dinâmico, segundo o autor, porque tanto a produção quanto a recepção se desenvolvem no tempo (BERNÁRDEZ, 1995, p. 138) e – retomando uma metáfora interessante de Enkvist (1987) que fala do texto como “paisagem depois da batalha” – o texto não se deve considerar apenas um produto final, já que ele é esse produto e a sua “história” (isto é os processos que produziram o texto) (BERNÁRDEZ, 1995, p.137).

Em trabalhos anteriores (por exemplo, MIRANDA, 2010, p. 68), já retomei estas três características básicas do texto para conformar uma definição que também inclui contribuições de outros teóricos (em particular, BRONCKART, 1997 e MAINGUENEAU, 1998). Assim, defendendo que um texto é um objeto psico-sociosemiótico complexo,

aberto e dinâmico, que constitui uma unidade da comunicação linguística situada, sendo produzido por um ou mais sujeitos empíricos, em qualquer modalidade (oral, escrita ou multimodal) ou em qualquer suporte. Além disso, e tal como observa Bronckart (2004), a produção de um texto implica um processo de adoção e adaptação de um modelo de gênero disponível no “arquitexto”. Esse “arquitexto” – termo que Bronckart propõe inspirado em Genette (1982) – pode ser concebido como um repositório psico-socio-histórico que cada pessoa constrói ao longo da vida, a partir de suas experiências textuais.

Por seu lado, para definir o conceito de gênero textual, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, considero necessário identificar três dimensões ou planos que interagem na configuração de um gênero e que coincidem com as dimensões textuais (ver MIRANDA, 2012). Assim, na **dimensão psico-cognitiva**, os gêneros constituem instrumentos (no sentido vygotskiano dado por Schneuwly 1998) disponíveis e necessários para a organização do uso da linguagem em unidades de comunicação, isto é, em textos. Já considerando a **dimensão socio-histórica e cultural**, estes instrumentos constituem o resultado das práticas de linguagem das gerações passadas e contemporâneas; sendo que os gêneros são criados e recriados nas (e pelas) próprias práticas coletivas para possibilitar a comunicação linguística. Por fim, na **dimensão semiótica**, os gêneros são configurações de opções semiolinguísticas relativamente estabilizadas e conformam “formatos textuais”. Nesse sentido, é possível identificar características verbais e não verbais específicas de cada gênero textual, embora não se trate de traços exclusivos de cada gênero (ver MIRANDA, 2010), nem historicamente fixos.

Assim, podemos sintetizar estas definições, como já explicitiei em Miranda (2010), considerando que:

[...] textos e gêneros são dispositivos de comunicação complexos que funcionam na inter-relação de três dimensões: uma **dimensão social**, que abrange factores de ordem sociológica, cultural e histórica; uma **dimensão psico-cognitiva**,

que contempla aspectos relacionados com as representações, os conhecimentos, as estratégias, as intenções e as emoções; e uma **dimensão semiolinguística**, que torna possível a semiotização (MIRANDA, 2010, p.106).

No quadro do presente trabalho, interessa frisar em particular que os textos e os gêneros são produtos históricos. Dai que a noção de **historicidade** deva ser observada com atenção para apreender estes objetos.

Discutindo os termos “história” e “historicidade”, Fernández Sebastián (2014) afirma que:

el término [...] «historicidad», que en una primera instancia se refería a la cualidad de verdaderos que distingue a los hechos (supuestamente) históricos (esto es, a los hechos ocurridos realmente, frente a los sucesos ficticios, legendarios o míticos), pasó a entenderse de un modo mucho más profundo como una cualidad inherente a la existencia humana misma, puesto que el hombre va construyendo su mundo y se va construyendo a sí mismo en el tiempo en condiciones históricas cambiantes (SEBASTIÁN, 2014, p.38).

Nesse sentido, cabe aqui explicitar o posicionamento epistemológico assumido no Interacionismo Social em que situo esta reflexão. Retomando o “Manifesto” de 1996, podemos entender que a perspectiva histórica constitui o quadro necessário para as ciências sociais e humanas⁶. A historicidade, assim, não é uma consequência secundária nem uma dimensão assessoria.

Aliás, no âmbito das reflexões propriamente linguísticas, Coseriu assume a historicidade como um “universal” da linguagem. A historicidade é para o autor uma das cinco características que constituem a linguagem, a saber: *criatividade, semantividade, alteridade, historicidade e materialidade*. Para Coseriu ([1999]2001):

6 Nos termos do Manifesto, considero que é preciso “*accepter une perspective évolutionniste comme cadre général des sciences de la vie, et la perspective historique, comme cadre plus spécifique des sciences humaines-sociales. Et en conséquence, adopter un questionnement moniste émergentiste*” (BRONCKART et al. 1996, p. 5).

L'historicité résulte de la créativité et de l'altérité. Elle signifie que la technique de l'activité linguistique se présente toujours sous la forme de systèmes traditionnels propres à des communautés historiques, systèmes qu'on appelle langues: ce qui se crée dans le langage se crée toujours dans une langue (COSERIU, [1999] 2001, s/p).

Ora, em relação ao *texto*, considero que a dimensão histórica envolve dois aspectos fundamentais. Por um lado, a historicidade dos textos diz respeito ao fato de todo texto ser dinâmico, porque a produção e a recepção do texto são processos que se desenvolvem, irreversivelmente, no tempo. Por outro lado, o texto está em interação com o momento histórico de sua produção e com o momento histórico de sua recepção – tempos esses que podem coincidir ou não.

Observando o *gênero*, por seu lado, a historicidade também se vincula ao caráter dinâmico de sua conformação e seu funcionamento. Os gêneros se (re)configuram historicamente, como produto de práticas sociais. A estabilidade relativa – ou melhor, a instabilidade e fluidez constitutivas⁷ – tem a ver com um funcionamento sensível aos movimentos das práticas sociais.

Assim, retomando a concepção monista e histórica do Interacionismo Social, assumimos que os gêneros são instrumentos semióticos que emergem historicamente⁸. Esses instrumentos possibilitam a cooperação entre os seres humanos e são elaborados, diversificados e transformados no curso da história⁹. Nesse sentido, como sublinha

7 Sobre a questão do gênero como categoria dinâmica e fluida, sugiro a leitura de Marcuschi (2005).

8 “La thèse générale de l’interactionnisme social est donc que les propriétés spécifiques des conduites humaines sont le résultat d’une forme de socialisation particulière, rendue possible par l’émergence historique des instruments sémiotiques.” (BRONCKART et al. 1996, p. 6).

9 “[...] en raison de la puissance de leurs capacités comportementales, les humains transforment le milieu; ils y introduisent des outils, des construits collectifs et des instruments sémiotiques de coopération; élaborées dans le cadre de groupes aux enjeux variables, ces productions humaines sont d’emblée différentes et ces différences s’accroissent au cours de l’Histoire, donnant naissance à un milieu différencié ou à un milieu socio-culturel” (BRONCKART et al. 1996, p. 6)

Bronckart (2006, p. 144) “*os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem*”¹⁰.

Em suma, a historicidade constitui uma das características intrínsecas dos gêneros textuais e de cada texto empírico¹¹. O conceito de historicidade permite dar conta de uma característica fundamental: eles são produtos de certas circunstâncias, que implicam a dimensão histórica (o tempo) e a dimensão social e cultural (ou seja, a sociedade, com a sua conformação, suas práticas, seus pré-construídos culturais, etc.). Contudo, vale comentar que o termo “histórico” pode eventualmente fazer referência especificamente ao passado. Assim, em um trabalho anterior (BUSSOLA; MIRANDA, 2021), propusemos utilizar a expressão “textos históricos” para “*referir o caso de textos que, sendo objeto empírico de análise em uma pesquisa, foram produzidos e circularam originalmente em condições sócio-temporais diferentes (e anteriores, como é óbvio) às da contemporaneidade do analista*” (BUSSOLA; MIRANDA, 2021, p. 2). Como explicitamos naquele mesmo artigo, isso não deve levar a pensar que a dimensão histórica dos textos tem a ver apenas com o passado. “Textos históricos” é uma expressão que pode servir como termo operacional, como categoria para a análise (ou ainda, para o ensino) – uma categoria que permite dar conta da relação de não-contemporaneidade entre o texto e o analista –, mas não implica assumir que existam textos “a-históricos”. Os textos contemporâneos são também “históricos” no sentido da dimensão de historicidade que foi sendo definido nestas páginas.

Proponho, agora, uma breve exemplificação. Observemos o texto reproduzido abaixo (Texto 1). É um dos exemplares de um *corpus* que conformamos no quadro de uma pesquisa em desenvolvimento sobre o caso das campanhas publicitárias de um carro da Volkswagen no Brasil (BUSSOLA; MIRANDA, 2021). Este exemplar pode ser reconhecido como um texto “histórico não contemporâneo”, mesmo em uma primeira leitura, já que podemos reconhecer traços de uma época diferente

10 Ver, também, Bronckart (2004, p. 102).

11 Sobre a noção de “texto empírico ou singular” ver Bronckart (1997, p. 79) e Miranda (2010, p. 68).

à atual: elementos não verbais – como a imagem a preto e branco, a roupa e os penteados das pessoas, etc. –, e elementos verbais – como o emprego do acento diferencial na palavra “êle”, atualmente fora do uso na grafia da língua portuguesa. Também podemos inferir que se trata de uma peça publicitária, já que o texto inclui uma imagem destacada de um carro e a explicitação de uma marca com o logotipo. Porém, para realizar uma análise mais profunda do texto é preciso saber, por exemplo, que ele foi publicado na revista brasileira *Manchete* do dia 7 de outubro de 1967, na página 109. Essa localização temporal e a indicação do suporte é uma informação fulcral para iniciar qualquer tipo de análise ou comentário desse objeto.

Texto 1: Anúncio da Volkswagen



Êle

de manhã vai ao trabalho e volta à noite.

Ela

leva as crianças à escola, vai à feira, vai ao cabeleireiro, vai buscar mamãe, busca as crianças da escola, busca os sobrinhos para brincarem com as crianças que voltaram da escola, vai à costureira, leva mamãe para casa, vai fazer compras na cidade, devolve os sobrinhos, vai visitar as amigas, vai ver como tita Celina está passando, volta à casa de uma amiga para apanhar a bolsa que tinha esquecido etc. etc. etc.

 Não é justo que ela tenha um Volkswagen só para ela?

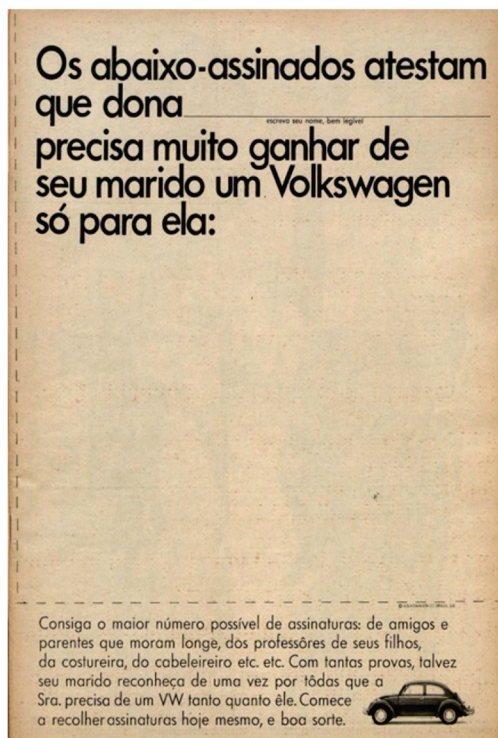
Fonte: Revista Manchete Ed. 807 de 1967, p. 109

Nesse sentido, defendo a necessidade de adotar uma metodologia de análise descendente, tal como se propõe no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir de Voloshinov ([1929]2009, p.155). Isto implica apreender primeiramente as características do contexto socio-histórico de produção e circulação do texto. Que sociedade era aquela? O que estava acontecendo na época? Qual era o lugar do carro, da publicidade, da imprensa... nessa sociedade? O que sabemos da revista *Manchete* onde o texto se publicou? Qual era o lugar dos homens e das mulheres nessa sociedade, nesse momento histórico? Quem produziu esse texto e com que finalidades? Para quem se produziu esse texto?... Só a partir de questionamentos como esses é que podemos entrar na leitura e na análise do texto.

A análise do texto, que aqui seria impossível realizar por razões de espaço, poderia nos levar a observar diferentes eixos de interesse, por exemplo: por um lado, os processos de composicionalidade, no quais se articulam os elementos verbais e não verbais, incluindo, entre outros elementos, a distribuição espacial dos componentes, a presença dos “títulos” “Ele” e “Ela”, a organização enumerativa com finalidade argumentativa do constituinte verbal em cada seção e a ocorrência da interrogativa em posição final. Ou, por outro lado, a caracterização da família e das figuras do homem e da mulher, suas atividades e a relação com o carro (objeto do anúncio).

Esse texto deve ser observado também como parte de uma campanha publicitária e não apenas como o texto singular que ele é. De fato, o texto dialoga intertextualmente com outros textos da época, que pretendiam instalar a ideia de que o carro em questão era ideal para funcionar como segundo carro familiar ou como o carro das esposas. A campanha apresenta diversos exemplares textuais, argumentando sempre no mesmo sentido, mas explorando recursos semiolinguísticos diferentes. Vejamos o caso do Texto 2.

Texto 2: Anúncio da Volkswagen



Fonte: Revista Manchete Ed. 789 de 1967, p. 11

Este segundo exemplo, também publicado na revista Manchete em 1967, explora um processo de produção textual para o qual propus o conceito de *intertextualização* (MIRANDA, 2010). O texto simula ser um "abaixo-assinado", isto é, um documento de produção coletiva, que manifesta a opinião desse grupo de pessoas que assina. Podemos identificar a convocação desse outro gênero (o abaixo-assinado) dentro do anúncio publicitário e, portanto, o próprio processo de intertextualização a partir de um conjunto de pistas explícitas ou implícitas. Como se pode ver, o texto joga com a construção de uma espécie de formulário, incluindo a expressão ritualizada "*os abaixo-assinados atestam*") e uma lacuna que deveria ser preenchida com o nome da destinatária da peça publicitária ("*a Sra.*"), sendo que debaixo da linha e depois da palavra

“dona” podemos ler “*escreva seu nome, bem legível*”. Esse segmento do texto – que constitui o título da publicidade – acaba com dois pontos e um grande espaço branco, demarcado por uma linha pontilhada. O espaço seria, como é evidente, a seção em que se deveriam colocar as assinaturas das pessoas que apoiam essa causa (isto é, a causa de o marido dever comprar um carro só para a esposa). Vale notar que essas pessoas poderiam ser, segundo se diz no próprio texto, amigos e parentes que moram longe, os professores dos filhos, a costureira e o cabeleireiro.

É interessante observar os dois textos de forma comparativa ou articulada. Ambos compartilham o tema (um carro), a finalidade (publicizar para vender esse carro), os argumentos (as esposas precisam desse carro porque fazem tarefas quotidianas que implicam descolamentos) e os pré-construídos, as representações e os pressupostos (por exemplo, os maridos trabalham e já têm carro, enquanto as mulheres – que não têm carro – tomam conta dos filhos, visitam amigos e parentes e vão ao cabeleireiro e à costureira).

Esta rápida passagem pelos exemplos, observando alguns dos possíveis eixos de exploração e análise, pode nos permitir refletir melhor sobre a historicidade no ensino de línguas através dos textos e dos gêneros textuais. É isso que discutiremos no próximo item.

Textos e gêneros como objetos de ensino de línguas: a questão da historicidade

Uma das contribuições mais evidentes dos trabalhos de Joaquim Dolz no campo do ensino de línguas é, sem dúvida, o fato de ter colocado os textos e os gêneros textuais no centro da didática. Assim, na vasta obra do autor fica em evidência a ideia de que ensinar uma língua é ensinar a interagir através de textos de gêneros diversos. É isso o que se explicita, por exemplo, no seguinte fragmento: “*O texto se apresenta como a unidade de base do ensino, no sentido de que ele é, ao mesmo tempo, unidade funcional da comunicação e unidade ates-*

tável da atividade linguageira” (DOLZ-MESTRE; GAGNON 2015, p. 36). Ainda no mesmo trabalho, e em outros trabalhos anteriores, Dolz destaca que a diversidade textual – a variedade de gêneros – constitui uma questão central na didática (ver, por exemplo, DOLZ- MESTRE; SCHNEUWLY, 1996; SCHNEUWLY; DOLZ, 1997 ou PASQUIER; DOLZ, 1996, entre outros).

Se assumirmos que os textos e os gêneros constituem um eixo fundamental no ensino de línguas, será preciso compreender que a concepção de textos e gêneros enquanto objetos complexos exige uma abordagem didática particular. De fato, para as perspectivas que consideram os textos apenas como unidades linguísticas abstratas, o modo de trabalhar com esses objetos é radicalmente diferente. Por exemplo, na sequência do desenvolvimento das chamadas “gramáticas textuais” (ver MIRANDA, 2010, 2015), o ensino da “produção textual” podia se limitar a uma proposta de redação centrada apenas em certos aspectos linguísticos, sem considerar a relação desse objeto com um contexto específico. Da mesma forma, o ensino da “compreensão textual” podia ficar reduzida a uma mera decodificação de um conteúdo proposicional sem contexto.

Exemplos de propostas didáticas baseadas em uma concepção simplificadora e redutora do texto não faltam. Aliás, já discuti isso em trabalhos anteriores (MIRANDA, 2013, 2015, por exemplo). O que interessa aqui é observar o que está em causa em uma abordagem didática dos textos e dos gêneros textuais que leve em consideração a complexidade dos objetos e, em particular, a historicidade.

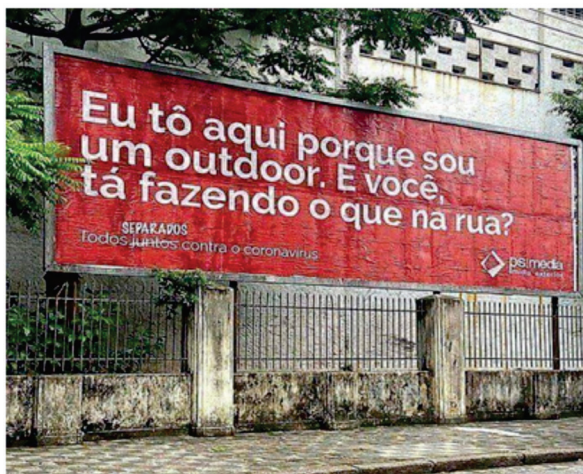
Nesse sentido, assumindo a complexidade dos objetos, as atividades didáticas de **compreensão de textos** devem partir necessariamente de uma análise “descendente” (nos termos de Voloshinov [1929]2009, p. 155) e considerar, em primeiro lugar, aspectos relevantes do contexto socio-histórico da produção e circulação do texto. Isto implica, por exemplo, começar por uma localização temporal explícita e por uma caracterização, mesmo que rudimentar e incipiente, da sociedade em que esse texto foi produzido. Retomando os exemplares comentados

acima (Texto 1 e Texto 2), precisamos situar a produção e a circulação “original” desses textos no ano de 1967, no Brasil urbano. Que sociedade era essa? Que família era aquela que se mostra nos anúncios? Que destinatário esses anúncios teriam? Esse ponto de partida permite iniciar uma leitura situada dos objetos. Inclusive, uma leitura em paralelo de outros textos da época (por exemplo, textos jornalísticos) pode ajudar a criar uma ponte para entrar em um contexto diferente e que deve ser compreendido a partir de outros parâmetros que não são os mesmos dos dias atuais (isto é, de 2022).

Todavia, a relevância de observar explicitamente a dimensão histórica dos textos para o desenvolvimento da compreensão (leitora, auditiva ou audiovisual) não tem só a ver com o caso de textos muito antigos. Vejamos o Texto 3, por exemplo. Ele foi produzido e circulou durante o ano de 2020. E é só conhecendo dados contextuais relevantes que será possível compreender os sentidos que nesse texto se produzem: o cartaz (outdoor) é o próprio enunciador que interpela um/a cidadã/o brasileiro/a em uma situação particular. “*Eu tô aqui porque sou um outdoor. E você tá fazendo o quê na rua?*” É preciso saber que o texto é um dos vários exemplares similares que circularam na baixada santista em março de 2020¹². A nossa contemporaneidade com o tempo de produção e circulação deste objeto semiótico nos permite trazer à memória atual - atualizar - o que nesse momento histórico recente estava acontecendo: a pandemia da COVID-19 (uma doença nova e ainda mal conhecida), que se prolongaria no tempo, ainda mais do que era possível imaginar naquele momento. Além disso, o jogo de palavras no enunciado “*Todos juntos separados contra o coronavírus*” só é compreensível por quem sabe que eram tempos de isolamento social físico obrigatório. Tudo isto pode ser óbvio para nós hoje, mas não será tão evidente daqui a 50 anos, daqui a 100 anos... Como é óbvio, a historicidade condiciona nossas leituras, nossas interpretações.

12 Para uma breve apresentação jornalística desses textos, ver, por exemplo, a notícia disponível em <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/empresa-de-outdoors-entra-na-campanha-contra-o-virus-fique-em-casa/>

Texto 3: Outdoor



Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/empresa-de-outdoors-entra-na-campanha-contra-o-virus-fique-em-casa/>

Por outro lado, a dimensão histórica dos textos e dos gêneros também tem uma enorme importância quando pensamos nas propostas de ensino da **produção textual**. O momento em que situamos a produção não é secundário nem irrelevante. Quando pensamos em um contexto de escrita ou de fala não duvidamos em incluir aspectos como o lugar social (e a formação sociodiscursiva associada), o papel de enunciador que se deve assumir, o destinatário a quem o texto se dirige, etc. Porém, as propostas de ensino da escrita e da fala pressupõem sempre que o momento da produção/circulação do texto em situação de aula coincide com o momento “real” ou atual (que está sendo vivido). Assim, nas instruções de escrita, por exemplo, mesmo quando contém indicações sobre os outros parâmetros do contexto, não parece ser relevante incluir qualquer explicitação sobre o tempo de produção e de circulação do texto que se solicita produzir. Ora bem, sabemos - e acabamos de exemplificar - que a localização temporal da produção de textos é absolutamente central. Não se fala nem se escreve da mesma forma em qualquer época. A língua muda, o discurso muda, as características da organização dos textos mudam.

Nesse sentido, um exercício interessante pode ser propor atividades de produção de textos escritos ou orais que simulem estar situados em outros momentos históricos. Como se falava ou escrevia na década de 70 ou de 50 do século XX? Que expressões se utilizavam? Que gêneros circulavam (ou não) nessa época? Enfim, as possibilidades exploratórias da historicidade dos textos e dos gêneros textuais são infinitas quando pensamos em propostas de produção que permitam explorar a relação entre a língua/discurso, o texto e o tempo.

Mas para poder produzir textos simulando outras épocas é preciso entrar em contato com textos daquele momento - aliás, como também hoje apenas somos capazes de produzir textos de gêneros conhecidos. Por isso, explorar em situação de aprendizagem de línguas a relação entre os textos e a dimensão histórica não se limita a pensar sobre “o passado”, mas se trata de entender como o próprio processo de produção textual funciona: produzir um texto é produzir um objeto historicamente situado e, portanto, esse texto dialoga necessariamente com os outros textos de sua época e do seu passado. Experiências didáticas que problematizem esta relação entre os textos e o momento histórico podem trazer a contribuição de permitir refletir com profundidade acerca do processo mesmo da comunicação, ou melhor, em termos voloshinovianos, da interação discursiva.

Esta perspectiva pode também, por exemplo, nos fazer ressignificar a seguinte afirmação de Pasquier e Dolz (1996) em relação à aprendizagem da escrita: “*Devemos enfocar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. Dito de outro modo, não se aprende globalmente a escrever [...]*” de Pasquier e Dolz (1996, p. 3). Esta ideia é colocada pelos autores em relação à necessidade de se ensinar a produção como um problema de diversidade de gêneros. Contudo, podemos ainda levar essa mesma questão ao caso da historicidade dos textos: não se aprende a escrever textos fora de circunstâncias históricas concretas. Por isso, a escrita e a fala são práticas que se modificam de maneira constante.

Aliás, podemos pensar um pouco mais sobre a prática de escrita mesmo fora das situações formais de ensino. Por exemplo, para realizar o propósito de escrever uma mensagem a um familiar durante uma viagem, uma pessoa que hoje esteja com 50 anos modificou necessariamente sua forma de escrita e, ainda, os gêneros utilizados em cada momento de sua vida. Assim, ela aprendeu a escrever cartas há 40 anos, e-mails há 30 anos e mensagens de *WhatsApp* há 10 anos. Cada gênero com suas particularidades, cada momento da língua com traços próprios.

Um outro exemplo, voltando aos textos que comentamos acima: seria possível comparar rápida e mesmo superficialmente os anúncios dos anos 60 e anúncios atuais. Logo veremos que essa prática de produção de anúncios publicitários não permanece idêntica a si mesma através do tempo. Ela muda e se reconfigura historicamente.

Em suma, observar a dimensão histórica dos textos e dos gêneros no ensino de línguas é uma oportunidade para refletir sobre vários aspectos em simultâneo: a relação da língua com o momento histórico, as singularidades das práticas de produção textual, o surgimento e o desaparecimento de gêneros textuais, o impacto do contexto histórico e das representações sociais de cada época na produção de textos, etc. Por isso, introduzir uma reflexão séria sobre a relação entre história, textos e gêneros – tal como Joaquim Dolz vem propondo em algumas de suas intervenções mais recentes – pode contribuir para desenvolver capacidades de compreensão e produção textuais, abordando mais profundamente a complexidade dos textos e dos gêneros.

Considerações finais

Neste trabalho discutimos a relação entre textos, gêneros textuais e historicidade com o objetivo último de refletir sobre como abordar a dimensão histórica dos objetos em situações de ensino de línguas. Para isso, começamos definindo os textos e os gêneros enquanto objetos complexos e abordamos especificamente o que

entendemos por dimensão histórica ou historicidade. Depois, observamos alguns exemplos para demonstrar a necessidade de se realizar análises descendentes dos objetos. Finalmente, observamos algumas potencialidades de exploração didática, colocando o foco na relação entre a temporalidade e os textos. Estas possíveis vias de abordagem foram definidas tanto para as práticas de compreensão textual como para as de produção de textos.

A partir deste percurso, observamos que tomar em consideração para o ensino de línguas a dimensão socio-histórica (como uma das dimensões dos objetos, ao lado da semiótica e da psico-cognitiva) implica compreender, entre outros aspectos, que estes objetos complexos (textos e gêneros textuais) são históricos porque cada objeto (como a língua mesma) é produto de uma temporalidade específica, já que emerge e se desenvolve em um dado momento histórico e esse tempo implica um conjunto de características diversas e singulares. Daí que cada língua seja particular, cada texto singular e cada gênero único. Além disso, é preciso considerar que a historicidade é uma propriedade permanente e indeclinável dos objetos; nesse sentido, não se pode fugir à mudança e à irreversibilidade dos processos. Assim, a historicidade implica, em simultâneo, a mutação e a permanência de características da textualidade e da genericidade. E, finalmente, importa compreender que a dimensão histórica se articula com a dimensão social e tem implicações na dimensão semiótica dos objetos.

Em suma, levar em consideração a dimensão histórica das línguas, dos textos e dos gêneros textuais é, portanto, uma mais-valia poderosa para o campo da didática, já que permite apreender mais profundamente os próprios processos de compreensão e produção textual no quadro de interações discursivas situadas. Sem dúvida, é necessário desenvolver mais estudos e criar mais instrumentos de intervenção didática. Nesse sentido, as pesquisas que estão/irão sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo HISTEL impulsado por Joaquim Dolz serão fundamentais para avançar em propostas concretas.

Referências

- BERNÁRDEZ, E. **Teoría y epistemología del texto**. Madrid, Cátedra, 1995.
- BOUQUET, S. “Linguistique générale et linguistique des genres (introduction au numéro)”, **Langages** [S.L.], v.135, p. 3-14, 2004.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. **Texto!** [S.L.], vol. XIII, n.1. Disponível em: http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf, 2008. Acesso em: 2 de agosto de 2022.
- BRONCKART, J.-P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**. S.L.], v.153, p. 98-108, 2004.
- BRONCKART, J.-P, CLÉMENTCE, B. SCHNEUWLY, M.-N. SCHURMANS. Manifeste. Disponível em: <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Manifeste FR1996.pdf>, 1996. Acesso em: 2 de agosto de 2022.
- BUSSOLA, D., MIRANDA, F. Problemas metodológicos para a análise de textos históricos: o caso “Fusca” (1950-1970). **Eutomia**, Recife. v. 29, n.1 p. 1-18. out. 2021.
- CONTE, M. E. **La linguistica testuale**. Milano: Campi del sapere/Feltrinelli, 1989.
- COSERIU, E. (1999) Dix thèses à propos de l’essence : du langage et du signifié. **Texto!** [S.L.], v. VI, n. 2. Disponível em: http://www.revue-texto.net/Inedits/Coseriu_Theses.html, 2001. Acesso em: 2 de agosto de 2022.
- COUTINHO, M.A. Para uma linguística dos géneros de texto, **Diacrítica**. [S.L.], v.19, n.1, p. 73-88, 2005.
- DOLZ-MESTRE, J., GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.) **Gêneros Oraís no Ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.
- DOLZ-MESTRE, J., SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d’une expérience romande. **Enjeux**, [S.L.], v. 37/38, p. 49-75, 1996.
- ENKVIST, N. Estilística, lingüística del texto y composición. In: BERNÁRDEZ, E. (org.). **Lingüística del texto**. Madrid: Arcos Libros, 1987. p. 131-150.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. Historia, historiografía, historicidad. Conciencia histórica y cambio conceptual. *In*: SUÁREZ CORTINA, M. (coord.) **Europa del sur y América Latina: perspectivas historiográficas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2014. p. 35-64.

GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.

MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER J. ;s BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MAINGUENEAU, D. **Analyser les textes de communication**. Paris: Dunod, 1998.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.): **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MIRANDA, F. Consideraciones sobre los géneros de texto como objeto de enseñanza de lenguas. *In*: NOTHSTEIN, S.; PEREIRA, C.; VALENTE, E. (orgs.). **Prácticas de lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores**. . Bahía Blanca: Ediums - Sociedad Argentina de Lingüística, p. 104-123., 2016.

MIRANDA, F. Los géneros: una perspectiva interaccionista. *In*: SHIRO, M.; CHARAUDEAU, P.; GRANATO, L. (eds.). **Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis**. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, p. 69-86, 2012.

MIRANDA, F. Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *EntreLínguas*, Araraquara. v.1, n.2, p. 291-310. 2015.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996.

RASTIER, F. **Arts et sciences du texte**. Paris: PUF, 2001.

SCHNEUWLY, B. “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques” *In*: REUTER, Y. (org.). **Les interactions lecture-écriture**. Berne: Peter Lang, 1998. p. 155-173.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d’enseignement. **Repères**, [S.L.], v.15, p. 27-40, 1997.

VOLOSHINOV, V. (1929). **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Godot, 2009.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-8>

Percursos didáticos em *gramática e texto* (adoções e adaptações)^{1*}

Antónia Coutinho

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de
Lisboa

Introdução

No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), a centralidade das questões de mediação (pela linguagem) e de formação, na perspetiva de uma ciência do humano, está na origem de uma já longa história de reflexão e de propostas de intervenção didática – de que a *sequência didática* (doravante, SD) é com certeza o dispositivo mais conhecido e replicado. Frequentemente referida, *et pour cause*, como “sequência didática na perspetiva da escola de Genève”, Joaquim Dolz é referência obrigatória nesta matéria: pela contribuição em textos fundadores (com destaque para DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001 e, em português, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e em muitos outros trabalhos da sua vasta produção; mas também pelo seu empenhamento sempre entusiástico, que em muito contribui(u) para uma larga adoção des-

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).

te dispositivo, em múltiplos contextos (no Brasil, em Espanha, na Argentina e em Portugal, para além da Suíça).

Esta contribuição propõe-se equacionar brevemente os princípios norteadores deste dispositivo e dar conta da forma como tem vindo a ser adotado e adaptado – convergindo para a apresentação da noção de *percurso didático*. No sentido de justificar e validar esta proposta, discutir-se-ão questões ligadas ao ensino da literatura, serão analisadas as orientações dos documentos de referência para o ensino do português, em Portugal, e rever-se-ão ambiguidades e potencialidades associadas ao termo *gramática*. A concluir, defender-se-á a complementaridade da didática da gramática e da didática do texto, numa perspetiva de didática integral da língua primeira.

Da sequência didática ao percurso didático (com etapas intermédias)

Ainda que a SD seja sobejamente conhecida, convirá relembrar que este dispositivo didático prevê módulos (ou oficinas), que trabalham, de forma organizada, aspetos frágeis (que podem ser de ordem vária, nomeadamente contextual, organizacional ou linguística) identificados a partir das produções iniciais (de um texto, oral ou escrito, de determinado género); e é em função desse trabalho (da ordem do desenvolvimento, que parte do que já sabe quem aprende) que se espera consolidar aprendizagens convocadas pelo género em causa e, dessa forma, viabilizar um desempenho de (mais) qualidade, nas produções finais. Suficientemente comprovado o interesse deste tipo de intervenção, a sua vitalidade manifesta-se também através das adaptações de que vai sendo objeto. Neste sentido, pode começar por referir-se a inclusão obrigatória de etapas de escrita intermédia (BIAO, 2020, p. 58) – adaptação que se vê estabilizada através da (recente) noção de *itinerário didático*, tal como proposta por Barros, Ohuschi e Dolz (2020)²:

2 Como se refere neste texto, a noção de *itinerário didático* foi inicialmente estabilizada no âmbito de uma tese de doutoramento, em contexto belga. Não tendo tido acesso a este ma-

Assim, os Itinerários não devem ser tratados em contradição ao dispositivo sequência didática, mas como uma forma de desenvolvê-lo. Trata-se de um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final (BARROS; OHUSCHI; DOLZ 2020, p. 12-13).

Destaca-se também a perspectiva de ensino integrado da gramática (MARMY-CUSIN, 2012; BULEA BRONCKART; GAGNON; MARMY-CUSIN, 2017): o dispositivo didático centra-se, neste caso, sobre um aspeto específico de funcionamento da linguagem, integrado no estudo de um género textual. Na investigação levada a cabo por Marmy-Cusin (2012), estavam em causa as retomas anafóricas (como processo de construção de personagens) no género relato de aventura. Não havendo espaço para comentar mais longamente a SD proposta, sublinham-se alguns dos princípios em que assenta: como explicita Marmy-Cusin (2012, p. 52), trata-se de uma SD que “parte do texto para voltar ao texto”, que liga “leitura, escrita, análise literária e estruturação da língua”, e que articula aprendizagens a três níveis (o do género de texto, o de um aspeto específico de funcionamento de linguagem, diretamente relacionado com o género em causa, e o dos conhecimentos metalinguísticos associados a esse fenómeno específico).

No contexto português, assinala-se a *sequência de ensino* (doravante, SE), que retoma e adapta a SD (PEREIRA; CARDOSO, 2013; PEREIRA; CARDOSO; GRAÇA, 2013; JORGE; CARDOSO, 2022), em particular através da introdução de um *texto mentor* (exemplar do género que será objeto da intervenção didática) e de um *caderno de encargos* (resultante da análise preparatória de textos mentores que,

terial, fica a referência (não incluída na lista final): COLOGNESI, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2015. Tese de doutoramento. Note-se, por outro lado, que em Colognesi e Lucchini (2017), a noção usada é *itinerários de escrita*.

do ponto de vista docente, apoia a seleção de conteúdos a ensinar, em articulação com os documentos normativos em vigor e com as características e/ou especificidades da turma).

Também no contexto português, e na continuidade do trabalho tanto com SD como com SE, surge, mais recentemente, a noção de *percurso didático* (JORGE, 2019; COUTINHO; GONÇALVES; JORGE, 2019; JORGE; CARDOSO, 2022), que pode ver-se sintetizado nos seguintes termos:

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

A completar esta formulação definitiva, convirá explicitar que a preocupação, com a leitura e a análise de textos pretende abranger – ou mesmo privilegiar – o caso específico dos textos ditos literários³.

Conceptualmente herdeira, de forma direta, da SD e da SE, como desde logo ficou dito, a noção de *percursos didáticos* manifesta pontos de contacto com outros dos trabalhos anteriormente referidos – que, de forma inequívoca, abrem espaço para o literário e tematizam a articulação entre gramática e texto⁴. Por outro lado – importa dizê-lo – o ISD não excluiu a reflexão sobre os desafios didáticos que coloca a literatura e tem-se preocupado com a relação didática entre gramática e texto

3 Com a expressão “textos ditos literários” assinalam-se duas questões: por um lado, a clássica questão da literariedade e do facto de os textos não serem, inerentemente, literários, mas sim socialmente reconhecidos e promovidos como tal; por outro, a simplificação que se substitui ao que, no quadro do ISD, corresponderia mais a textos produzidos no âmbito da atividade literária. Assim sinteticamente assinaladas estas reservas, aceitar-se-á falar simplesmente de *textos literários*, no resto do artigo.

4 No que diz respeito ao espaço para o literário, Marmy-Cusin (2012) prevê a análise de textos de autores, enquanto Biao (2020) e Biao, Falardeau e Dolz-Mestre (2021) têm a particularidade de trabalhar, a par da fábula, o género poético contemporâneo *slam*; já a articulação entre gramática e texto surge como questão central para Marmy-Cusin (2012) e para Bulea Bronckart, Gagnon e Marmy-Cusin (2017).

(veja-se, e.o., BRONCKART, 1997, 2013⁵, BULEA BRONCKART, 2015a). Assim, apesar de se poder considerar reiterada a pertinência da proposta, convirá analisar mais em pormenor as questões colocadas – situando-as, em particular, relativamente ao contexto português, no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Em torno do ensino da literatura

A preocupação com a leitura e a análise de textos, em particular literários, está associada a uma constatação empírica: aquilo que se designa como *educação literária*⁶ parece reduzir-se frequentemente à reprodução do discurso oficial sobre poetas e romancistas, escolas e períodos literários – minimizando-se o contacto direto com o texto, a experiência da linguagem (poética) e do mundo que nela se configura, a ocasião para (formar) o *prazer do texto* – mas também para (formar) o direito a não gostar de determinado texto (ainda que este faça parte do mais estabilizado cânone literário, escolar ou nacional). A constatação desta tendência – aqui apontada de forma impressionista, a partir apenas da experiência e da observação – parece rodear-se de um consenso bastante amplo. Bronckart (1997, p. 16) aponta uma postura tradicional relativamente ao ensino da literatura largamente coincidente: trata-se de impor tanto os textos a serem lidos como o tipo de comentários a serem (re)produzidos (comentários esses que reiteram valores sociais dominantes). Mas, por outro lado, continua a fazer-se sentir entre nós o (fantasma) de uma desvalorização de conteúdos literários face ao ensino da produção de textos de carácter prático ou instrucional. Para além de sequelas conjunturais⁷, reconhece-se a questão de fundo apontada por Bernardes e Mateus (2013, p. 23), ao sublinharem que “as sociedades chamadas “pós-modernas”, marcadas pelo utilitarismo

5 Ou ainda Bronckart (2017), para uma versão portuguesa do texto de 2013.

6 Como à frente se verá com mais pormenor, a educação literária é um dos cinco domínios previstos nos documentos normativos para o ensino do português, no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

7 Associadas a acesas polémicas que envolveram o processo de uniformização de terminologia linguística para o Ensino Básico e Secundário, nos primeiros anos do séc. XXI, bem como as alterações de programas de português para o Ensino Básico e Secundário.

e pela rendibilidade substantiva, tendem para menosprezar os saberes que não se convertem em lucro imediato.” Divergir desta tendência não justifica, no entanto, defender o predomínio do texto literário na aula de português (ou de língua primeira). Os estudos linguísticos podem orgulhar-se de cedo se terem batido pela abertura da escola (e da aula de português) à “pluralidade de discursos” – como inequivocamente, e de forma pioneira, defenderam Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1977, p. 47). Este ponto de vista em nada coincide com a radicalidade cega de que se veem por vezes acusados os estudos linguísticos⁸. Mas, na verdade, há divergências conceptuais de várias ordens. Não é possível aceitar, por exemplo, o preconceito que opõe, do ponto de vista da leitura e da compreensão, uma dificuldade inerente dos textos literários a uma (supostamente inevitável) facilidade de um texto da atividade jornalística:

Os textos literários distinguem-se de outros por motivos vários, entre os quais se encontra o de serem mais difíceis de ler. Se um texto literário do século XVI, ou mesmo do século XIX, custar tanto a entender como um texto de opinião publicado num jornal de hoje, não vale a pena perder tempo com ele na escola (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 16).

Também se apresenta como ilusória a hipótese de a literatura assegurar efeitos diretos e garantidos sobre o domínio e a adequação dos usos da língua, como parecem sugerir os mesmos autores: “Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional.” (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 17). Sem negar o papel de hábitos de leitura (e

8 É o caso de Bernardes e Mateus (2013, p. 43): “Por força dos pressupostos científicos desses estudos [“estudos linguísticos (sobretudo da gramática generativa)”], legitimamente preocupados em descrever “o modo como as línguas naturais funcionam”, foram importados para a disciplina de Português procedimentos e conceitos que privilegiam a análise dos discursos do dia a dia e desqualificam, em absoluto, exercícios de natureza linguística que incidam sobre enunciados literários, o que se traduz num equívoco pedagógico que tem concorrido para cavar o fosso que artificialmente separa as contribuições da linguística e da literatura para a aprendizagem da língua.”

de leitura literária) na interiorização/apropriação da diversidade de estruturas e de usos de língua, assumem-se como determinantes, neste âmbito, as abordagens diferenciais e explícitas: conhecer e dominar um gênero de texto passa pelo reconhecimento da sua funcionalidade comunicativa mas também pelo reconhecimento, progressivamente consciente, das formas e estruturas através das quais essa mesma funcionalidade se estabelece⁹.

Em qualquer caso, as reservas que acabam de ser apontadas ao que defendem Bernardes e Mateus (2013) não impedem o reconhecimento de um diagnóstico bastante cuidadoso, que não se furta a responsabilizar as diversas partes envolvidas. De resto, sem subscrever a necessidade de “reposição da legitimidade do lugar da literatura no ensino” – não considerando que essa legitimidade tenha alguma vez sido propriamente posta em causa – saúda-se a orientação de fundo, na perspetiva da articulação entre ensino de língua e ensino de literatura, que os autores explicitamente formulam:

O que aqui sustentamos é que uma das principais vias para a reposição da legitimidade do lugar da literatura no ensino consiste na superação do divórcio que entre língua e literatura se criou em função de um falso antagonismo que não favorece, antes penaliza, ambas as faces de uma mesma moeda pedagógica, de valor formativo e humano inestimável. (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 38-39).

Para além de uma referência incontornável no campo dos estudos literários que defende o mesmo ponto de vista (AGUIAR e SILVA, 2010), destaca-se aqui o nome de Luísa Álvares Pereira (pioneira na didática da língua primeira, em Portugal¹⁰), bem como o papel fundamental de Fernanda Irene Fonseca – que, entre outros contributos, assina um artigo precisamente intitulado “Da inseparabilidade entre ensino de língua e ensino de literatura” (FONSECA,

9 Veja-se, a este propósito: Miranda e Coutinho (2015); Coutinho (2019); Coutinho, Tanto e Luís (2015).

10 Veja-se em particular, a este propósito, Pereira (2005).

F. I., 2000). Com a (re)leitura deste texto, não se pode deixar de lamentar que a voz lúcida da autora, inequívoca e explicitamente enraizada na influência de Coseriu¹¹, não tenha tido mais impacto entre nós:

(...) O estatuto que é preciso reivindicar para o texto literário na aula de língua materna não implica repor a sua presença constante e indiscriminada. Muito mais do que *quantificar* essa presença, o que importa é *qualificá-la*, desligando a literatura do papel de exemplo e de objecto de veneração que tinha no ensino tradicional: à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição, inseridas num tipo de abordagem do texto literário perspectivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar da plenitude funcional da língua (FONSECA, F. I. 2000, p. 39).

O lamento – que, na verdade, corresponde a uma crítica – é bastante abrangente: nem as orientações didáticas de inspiração linguística integraram sempre, ou suficientemente, a consciência dos usos poéticos ou literários como “plenitude funcional da língua” (obviamente, por rejeição, marginalização ou esquecimento de um autor como Coseriu, não enquadrado na epistemologia generativista que se tornou dominante no contexto português); nem trabalhos de cariz literário interiorizaram sempre, ou suficientemente, a consciência de que não importa tanto a quantificação do espaço do literário, mas a sua qualificação, como mostra o esquecimento ou apagamento de outras práticas ou usos de língua que, em última análise, defendem Bernardes e Mateus (2013, p. 50-51): “A díade língua-literatura apresenta todas as características que lhe permitem assumir-se como centro do espaço curricular da língua materna, na medida em que ela contém todo o espectro comunicativo que os seus falantes podem percorrer.”.

No âmbito do ISD, será preciso reconhecer igualmente uma dificuldade de ordem metodológica: o facto de a SD ter sido pensada para o ensino de géneros de texto, na perspectiva da produção (por razões que

11 A autora refere explicitamente Coseriu (1987, 1993).

não será necessário aqui justificar ou enfatizar), permite que se instale um vazio entre o ensino da produção de textos de diferentes géneros e um ensino centrado sobre textos literários (também eles de diferentes géneros). Assim, e em síntese, poder-se-á sublinhar a necessidade de recurso a dispositivos didáticos adequados às questões colocadas – e, na perspetiva que aqui nos interessa, epistemologicamente articulados com a experiência de que dispomos, no quadro do ISD.

O que dizem os documentos de referência, em Portugal

As *Aprendizagens Essenciais* (doravante, AE) – documentos de referência para o ensino do português em vigor em Portugal, no momento de produção deste artigo¹² – manifestam uma visão global e equilibrada, consciente da diversidade de dimensões a serem trabalhadas na aula de português. Mostra-o bem a citação que se segue (e que, por isso mesmo, se aceita longa):

Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativamente saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em

12 As AE perspetivam-se numa lógica de autonomia do trabalho nas escolas, definindo, como o nome indica, as aprendizagens que deverão ser conseguidas, a nível nacional, em cada ano de cada ciclo, e deixando simultaneamente margem para outros desenvolvimentos, estabelecidos localmente. Sublinhe-se ainda o facto de as AE se articularem diretamente com outro documento de referência – o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS, *et al.*, 2017), e ainda com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável (cf. Despacho n.º 6605-A/2021).

contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa.” Do todo daqui resultante emergem as aprendizagens essenciais da disciplina de Português (AE, 9º ano | 3º ciclo | Português, p. 1-2¹³).

No entanto, a operacionalização das AE (português) não foge a uma apresentação segmentada por “domínios” – oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática. Uma observação mais detalhada dos conhecimentos, capacidades e atitudes que este documento prevê que cada estudante tenha desenvolvido, no final do 9º ano, relativamente aos domínios da Educação Literária e da Gramática, mostra: uma total ausência de Gramática (ou língua, ou funcionamento da língua, ou conhecimento explícito da língua) a propósito de Educação Literária¹⁴; uma tímida tendência para a articulação entre gramática e texto e, de forma mais evidente, para a articulação entre gramática e intenção comunicativa, perceptível em três dos dez itens enunciados¹⁵.

Correndo o risco de alguma circularidade, valerá a pena voltar atrás e constatar que, ao nível dos princípios gerais para o 9º ano, a Educação Literária aparece como ocasião privilegiada de articulação

13 A citação é retirada do documento para o 9º ano do Ensino Básico, mas é comum a todas as Aprendizagens Essenciais (1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário). Cf. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

14 Destaca-se, no entanto, uma perspectiva orientada para o desenvolvimento do espírito crítico e de uma cidadania responsável e ativa, perceptível nos seguintes itens: “Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.”; “Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos.”).

15 A saber: “Utilizar apropriadamente os tempos verbais na construção de frases complexas e de textos”; “Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deonticos e apreciativos); “Utilizar, com confiança, formas linguísticas adequadas à expressão de discordância com respeito pelo princípio da cooperação.”.

entre domínios – “visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua.” (AE, 9º ano | 3º ciclo | Português, p. 3). Não se pode deixar de saudar esta forma de colocar a questão. Ao mesmo tempo, não parece irrelevante o facto de se ver aqui apagada a referência a *gramática* (ou, mais exatamente, ao domínio designado como Gramática), sobrepondo-se-lhe “reflexão sobre a língua” e “uso específico da língua”. Esta emergência de outras formulações não é caso único nas AE. Veja-se, por exemplo:

a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua (AE, 9º ano | 3º ciclo | Português, p. 1).

E também na primeira longa passagem atrás citada se pode constatar a ocorrência de uma expressão – “conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)” – que, de forma inequívoca, inclui no conhecimento da língua o sistema e o uso.

A oscilação de termos num documento desta natureza não pode ser tomada como uma mera questão estilística: de facto, estão em causa noções diferentes. Mas a oscilação neutraliza (ou, pelo menos, não evidencia) as diferenças; e a predominância do termo *gramática* (pelo facto de designar o domínio considerado) induz e reitera práticas que tendem a isolar esse domínio e o reduzem, frequentemente, a fichas e a exercícios “de gramática”.

Nesta, como noutras matérias, não basta fazer o diagnóstico: importa saber o que fazer, como fazer. Mas para isso é necessário também, a montante, clarificar ou consolidar pontos de vista, noções, opções epistemológicas e teórico-metodológicas.

Ambiguidades e potencialidades associadas à noção de *gramática*

A longa tradição associada à noção de *gramática* e as teorizações atuais, no âmbito da linguística e/ou das ciências da linguagem, não a libertam de ambiguidades. Sem desenvolver toda essa problemática, foca-se aqui apenas um dos aspetos: o da relação, que pode parecer óbvia, entre *gramática* e *língua*. Para equacionar esta questão, importa evocar a distinção entre *língua interna* e *língua normalizada*, ou padronizada (no original, “*langue normée*”) que, na sequência da releitura do *corpus* saussuriano, propõe Bronckart (2008, 2010): no primeiro caso, trata-se da língua interiorizada por cada falante (dependente, portanto, da história de vida de cada pessoa, se assim se podem resumir todos os fatores envolvidos); o segundo caso diz respeito a um estado secundário, o de língua como construção social (que corresponde à descrição feita por linguistas e registada em “gramáticas”). Embora a coincidência não seja completa, vale a pena ter também em conta a forma como Coseriu distingue, no nível histórico que é o das línguas, *língua concreta*, da ordem da atividade (do falar), e *língua abstrata*, ou produto: “(...), isto é, a língua extraída do falar e objetivada numa gramática ou num dicionário.” (COSERIU, 1980, p. 93).

Por outro lado, parece útil ter também presente uma outra contribuição de Coseriu (1980, 2007): na sequência dos três níveis de linguagem que toma em consideração (nível universal, histórico e individual), o autor assume que as tarefas das “disciplinas linguísticas parciais” serão diferentes consoante o nível a que se referem (COSERIU, 1980, p. 98); ou, dito de outra forma, que todas as disciplinas linguísticas pressupõem, de forma explícita ou tácita, esses três diferentes níveis (COSERIU, 2007, p. 88). O autor distingue assim, no âmbito da *gramática*, *teoria da gramática*, *gramática descritiva* e *análise gramatical* – como mostra a Figura 1, a partir de Coseriu (1980, p.98; 2007, p. 88):

Figura 1– Gramática descritiva e análise gramatical

Nível universal	Falar em geral	Teoria da gramática ou Gramática geral
Nível histórico	Língua	Gramática descritiva (de uma dada língua)
Nível individual	Texto	Análise gramatical (de um dado texto)

Fonte: Esquema da autora

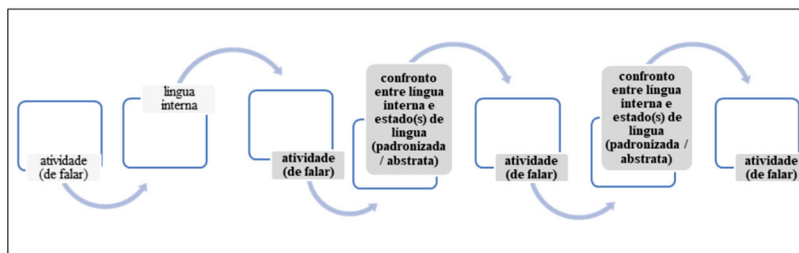
Na perspetiva de Coseriu, a análise gramatical no nível do texto permite identificar as “funções reais” – isto é, decidir se determinada forma é um adjetivo ou um nome, por exemplo¹⁶. Ainda que este aspeto seja naturalmente relevante, as potencialidades da distinção entre gramática descritiva e análise gramatical podem ter um alcance didático bastante mais amplo – como a secção seguinte pretende mostrar.

Gramática & Texto: para uma didática integral da língua

Na sequência do que atrás ficou exposto, poder-se-á dizer que, sob a segmentação em domínios e sob a simplificação associada ao domínio (e ao termo) *gramática*, está em causa a complexidade do fenómeno da linguagem: a experiência (concreta), ao nível da atividade do falar (que é a experiência precoce e contínua de cada falante); a língua que cada falante interioriza, através dessa mesma atividade, nas circunstâncias específicas da sua história de vida; o confronto, didaticamente programado (mas, na prática, sempre a (re)fazer), entre a língua interna e outros estados de língua, em particular, a língua padronizada, tal como é socialmente assumida, ou estabilizada (em cada época). Neste sentido, poder-se-á (re)constituir uma trajetória didática que envolva, de forma progressiva (e desejavelmente programada), o confronto entre estados de língua a partir da experiência da atividade de falar (oralidade, leitura, escrita), como pretende mostrar a Figura 2 (em que os dois segmentos à esquerda, mais claros e sem negritos, representam o processo anterior à chegada à escola):

16 O autor dá o exemplo de “*el sabio alemán*”, mostrando que só a nível do texto é possível decidir se sábio e alemão “são, respetivamente, substantivo e adjetivo, ou vice-versa” (COSERIU, 2007, p. 89).

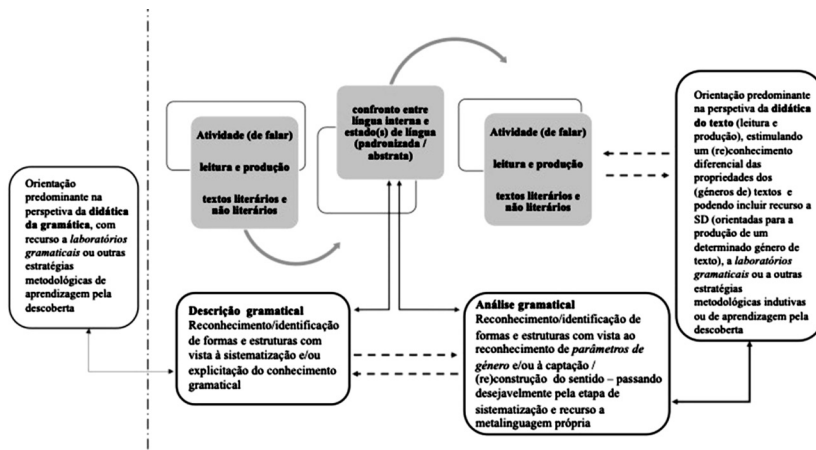
Figura 2 – Trajetória didática



Fonte: Esquema da autora

No âmbito desta trajetória, um efeito de zoom permitir-nos-á talvez compreender melhor quer a noção de *percurso didático*, quer diferentes possibilidades de integração de *descrição gramatical* e de *análise gramatical* – como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Percurso Didático: visão global esquematizada



Fonte: Esquema da autora

Por razões de espaço, não é possível comentar em pormenor esta apresentação. Sublinhe-se, apesar disso, a diversidade de caminhos possíveis: a partir de texto(s) (de diferentes atividades, incluindo a literária, ou de produções de estudantes), o trabalho centrado sobre a língua pode articular de formas diferentes a descrição gramatical e a

análise gramatical – tendo em conta, entre outros aspetos, o ciclo de estudos em causa e as aprendizagens anteriores. Mas a questão que mais importa destacar é assinalada pelo traço vertical a tracejado, à esquerda do esquema. Essa divisória não põe em causa a legitimidade, ou mesmo a utilidade, de atividades didáticas que partam dos textos para fazer descrição gramatical, numa perspetiva predominantemente orientada para a didática da gramática; mas distancia-se de uma didática da gramática que não regresse ao texto ou que não se deixe complementar por conhecimento explícito de natureza textual (do ponto de vista da produção e da leitura/compreensão de textos de diferentes géneros, em diferentes atividades, incluindo a literária)¹⁷ Neste sentido, falar em *didática do texto* não dispensa a *didática da gramática*; trata-se, sim, de a incluir, numa perspetiva de *didática integral da língua*. Com esta formulação, que retoma e adapta a noção coseriana de “linguística integral”, situamo-nos também na perspetiva que defendeu Saussure (ou a voz própria de Saussure, reconhecido hoje como um dos pilares de referência no quadro do ISD): “*Avant tout on ne doit pas se départir de ce principe que la valeur d’une forme est tout entière dans le texte où on la puise, c’est-à-dire dans l’ensemble des circonstances morphologiques, phonétiques, orthographiques, qui l’entourent et l’éclairent.*” (SAUSSURE, 1894, p. 457).

Um percurso inacabado

A primeira leitura deste subtítulo será provavelmente metafórica, ou simplesmente associada a um lugar-comum: quando se fecha um texto fica mais por dizer do que o que foi dito. Neste caso, há uma razão prática que se vem acrescentar: a etapa seguinte seria a apresentação de um *percurso didático*, de acordo com o que ficou exposto – exercício que excede a dimensão aceitável deste contributo. Esse vazio permite, no entanto, regressar a um aspeto fundamental: como afirma

17 Sobre *didática da gramática*, veja-se: Bronckart e Sznicer (1990); Bronckart (2004); e, mais recentemente, Bulea Bronckart (2015b, 2016); sobre *didática do texto*, registre-se um uso próximo (e pioneiro) em Pereira (2002).

Dolz (2016, p. 238), a SD faz hoje parte “de uma primeira geração de pesquisas em engenharia didática”, cabendo a esta última “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua.” (DOLZ, 2016, p. 240-241). E uma nova geração de dispositivos didáticos filia-se numa postura que o autor também aponta:

Contrariamente aos interesses de uma parte do mercado editor, nós, pesquisadores, defendemos a experimentação e a vigilância epistemológica das inovações antes da difusão. (...) Nós defendemos uma escolha coletiva fundada na razão educativa e instrumental. Nós defendemos as ferramentas experimentadas na aula, avaliadas com critérios rigorosos pelos pesquisadores e pelos coletivos de professores e introduzidas por uma formação docente de qualidade, (...) (DOLZ, 2016, p. 255-257).

É nesse sentido que importa que avance o que ficou por dizer – ou por fazer – neste texto. É nesse sentido – o de uma continuidade epistemologicamente vigilante – que se inscreve a homenagem aqui prestada a Joaquim Dolz.

Referências

- AGUIAR E SILVA, V. M. de. As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, 2010.
- BARROS, E. M. D. de; OHUSCHI, M. G.; DOLZ-MESTRE, J. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, v.16, n. 36, p. 10-19. 2020.
- BERNARDES, J. C.; MATEUS, R. A. **Literatura e ensino do português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- BIAO, A. F. Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l’enseignement de la langue à l’enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse. 2020. 348 páginas. Tese (Doutoramento em Sciences de l’Éducation) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation, Université de Genève. Genève, 2020. DOI: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:134752>

BIAO, F.; FALARDEAU, E.; DOLZ-MESTRE, J. (2021). Quels sont les lieux d'articulation langue-texte dans le genre slam? Proposition d'un dispositif d'articulation issu d'une ingénierie didactique collaborative de seconde génération. **Recherches en didactique du français**, [S.L.], v. 13, p. 247-271, 2021.

BRONCKART, J.-P. Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In: CANTERO, J.; A. MENDOZA, A.; ROMEA, C. (Eds.). **Didáctica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1997. p. 13-23.

BRONCKART, J.-P. **Didactique de la grammaire**. Genève: DIP, 2004.

BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. **Texto ! Textes et Cultures**, [S.L.], v. XIII, n. 1, p. 1-95, 2008.

BRONCKART, J.-P. La vie des signes en questions: des textes aux langues et retour. In: XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. 2009. Lisboa. **Textos Seleccionados**, Porto: APL, 2010, p. 11-41.

BRONCKART, J.-P. Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. **Recherches en didactiques**. Les Cahiers Théodile, [S.L.], n.15, p. 15-37, 2013.

BRONCKART, J.-P. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. In: BRONCKART, J.-P.; BULEA BRONCKART, E.(orgs.) **As unidades semióticas em ação**. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 91-110.

BRONCKART, J.-P.; SZNICER, G. Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. **Le Français aujourd'hui**, [S.L.], n. 89, p. 5-16, 1990.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire: une introduction illustrée**. Genève: Université de Genève, FPSE, 2015b.

BULEA BRONCKART, E. L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante. **Scripta**, Belo Horizonte, v.19, n. 36, p. 57-74, 2015a.

BULEA BRONCKART, E. Théories du langage et didactique de la grammaire: réflexions autour d'un dialogue suivi. **Education et Didactique**, Rennes. v. 10, n.3, p. 33-43, 2016.

BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R.; MARMY-CUSIN, V. L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. **La lettre de l'AIRDF**, [S.L.] n. 62, p. 39-44, 2017.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su

aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia. In: NAVARRO, M. (Eds.). **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior**. La Paz: Plurial, 2017, p. 49-64.

COSERIU, E. *Linguística del texto. Introducción a la hermenêutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2007.

COSERIU, E. Do sentido do ensino da língua literária. **Confluência**, [S.L.], v. 5, n. 1. sem., 1993, p. 29-47.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COUTINHO, A. Que inter-relações entre géneros de texto e conhecimento gramatical podem ser objeto de conhecimento explícito e de avaliação? **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, [S.L.] v. 6, p. 107-117, 2019.

COUTINHO, A.; GONÇALVES, M.; JORGE, N. Ensino de gramática e ensino de texto: interpelações e cruzamentos. Comunicação apresentada ao *Congrés Internacional sobre Ensenyament de la Gramàtica*. Barcelona, Universidade Autònoma de Barcelona, 2019.

COUTINHO, M. A.; TANTO, C.; LUÍS, R. O conhecimento explícito dos textos e da língua. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, A.; MIRANDA, F. (eds). **Formação docente. Textos, teorias e práticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 133-164.

DOLZ, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs).

Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95.128.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **S'exprimer em français**. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit. Bruxelles: De Boeck, 2001.

FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. *et al.* (orgs.). **Didáctica da língua e da literatura**, v. I. Coimbra: Almedina: ILLP Faculdade de Letras, 2000, p. 37-45.

FONSECA, F. I.; FONSECA, J. **Pragmática Linguística e Ensino do Português**. Coimbra: Almedina, 1977.

JORGE, N. A exposição oral no 5º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In: 13.º ENAPP - ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS. Leiria, 2019. **Atas**. Lisboa: APP, 2019, p. 59-70.

JORGE, N.; CARDOSO, I. Dispositivos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem de géneros textuais no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Comunicação apresentada ao *2nd International Congress on 21st Century Literacies*. I.P. de Santarém, 2022.

MARMY CUSIN, V. Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. In: VALENTIN, H. T.; OLIVEIRA, T.; TEIXEIRA, C. (orgs.). **Gramática e Texto: Interações e aplicação ao ensino**. Lisboa: NOVA FCSH/CLUNL, 2021, p. 335-349.

MARMY CUSIN, V. **Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire**. 2012. 377 folhas. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève. Genève, 2012. URL: 10.13097/archive-ouverte/unige:20294

MARTINS, O. *et al.* Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: MEC- DGE, 2017.

MIRANDA, F.; COUTINHO, M. A. Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. **Recherches et applications. Le Français dans le monde [S.L.]**, v.58, p. 17-26, 2015.

PEREIRA, L. Á. Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In: DIONÍSIO, L; VIEIRA DE CASTRO, R. (eds.), **O Português nas Escolas, Ensaio sobre a língua e Literatura no Ensino Secundário**. Coimbra: Editora Almedina. 2005. p. 133-145.

PEREIRA, L. Á. **Para uma Didáctica Textual – tipos de textos/ tipos de discursos e ensino do Português** (“Textos Pedagógicos – profissionalização em serviço 2001-2002”). Aveiro: CIFOP. 2002.

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: PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. (orgs.). **Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013, p. 33-66.

PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I.; GRAÇA, L. Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. (eds.). **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche: Ediciones GEISE, 2013, [E-book.]

SAUSSURE, F. de Sur le nominatif pluriel et le génitif singulier de la déclinaison consonantique en lituanien. *Indogermanische Forschungen*, v. 4, n. 1, 1894, p. 456-470.

PARTE 2

A DIDÁTICA, A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O LETRAMENTO ACADÊMICO

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-9>

A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática)

Noémia Jorge

Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Linguística da Universidade
NOVA de Lisboa

Beatriz Piedade

Instituto Politécnico de Leiria

Matilde Gonçalves

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa

Introdução¹

No PISA (*Programme for International Student Assessment*)
2015/2018, documento em que se procede à avaliação das capacidades

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). Trata-se de um artigo que resulta do aprofundamento de um trabalho de Beatriz Piedade (Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e Mestranda em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico), original e não publicado, produzido no ano letivo de 2021/2022, no âmbito da unidade curricular Linguística do Texto e Géneros Textuais, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

literatas dos jovens, considera-se que a literacia científica corresponde à capacidade de um sujeito “se envolver em questões relacionadas com as ciências e de compreender as ideias científicas como cidadão reflexivo sendo capaz de explicar fenómenos cientificamente, avaliar e conceber investigações científicas, interpretar dados e evidências cientificamente” (LOURENÇO *et al.*, 2019, p. 32). Ainda que esta noção não seja amplamente consensual, já que pode variar mediante a sua natureza ou os fatores envolvidos em cada situação (VIEIRA, 2007; CARVALHO, 2009; GONÇALVES *et al.*, 2017), reconhece-se que este tipo de literacia “desempenha, cada vez mais, um papel preponderante ao nível social e educacional” (GONÇALVES *et al.*, 2017, p. 1), sendo, por isso, a nível escolar, importante desenvolver estratégias que fomentem o desenvolvimento das capacidades literatas e científicas dos alunos (GONÇALVES; JORGE, 2018).

O desenvolvimento da literacia científica passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento das capacidades de compreensão e interpretação de textos relativos ao conhecimento científico e da capacidade de agir face a essa informação (COUTINHO, 2018). Efetivamente, a divulgação e o desenvolvimento do conhecimento científico dependem sempre do texto (CARVALHO, 2009; GONÇALVES *et al.*, 2017). Como tal, consideramos que o trabalho de compreensão, análise e produção de textos de divulgação científica (em que se inserem os textos enciclopédicos) é pertinente para o desenvolvimento de capacidades de literacia. O trabalho de apropriação de textos e/ou géneros de divulgação científica na sala de aula não pode prescindir, no entanto, da tomada de consciência, por parte dos alunos, do funcionamento social desses mesmos textos e/ou géneros.

Nesse sentido, e com o objetivo de contribuirmos para a reflexão sobre o processo de transposição didática dos textos de divulgação científica, apresentamos, neste artigo, um *percurso* de descrição/análise e de didatização do género texto enciclopédico (enciclopédia infantil), composto por duas etapas.

Assim, numa primeira etapa, sistematizaremos as regularidades do género (ao nível contextual, estrutural e linguístico), com base na

análise de textos empíricos e na revisão de literatura da área. A análise textual terá por base a noção de *plano de texto* (ADAM, 2008), que é responsável pela estrutura que compõe o texto e, por isso, tem um papel crucial na sua organização, compreensão e interpretação textuais (GONÇALVES, 2011) e que atua enquanto organizador da leitura e, assim, “contribui para a construção de sentido (e de conhecimento) por parte do leitor” (GONÇALVES; JORGE, 2019, p. 129). A reflexão sobre as regularidades do género será ainda sustentada por estudos específicos centrados na descrição de textos de divulgação científica, tal como desenvolvido em Gonçalves *et al.* (2018).

Numa segunda etapa, apresentaremos uma proposta de didatização do género, em sala de aula, recorrendo a um dispositivo didático específico: o *percurso didático* (JORGE, 2019). Como se verá mais adiante, este dispositivo inspira-se nos trabalhos de Joaquim Dolz (nomeadamente, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Das práticas sociais de referência...

Assumindo o *texto* como “qualquer unidade de produção verbal situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, [1997] 1999, p. 78), consideramos também que este não é constituído apenas por linguagem verbal e que, pelo contrário, apresenta uma natureza multimodal. Se há textos em que a natureza multimodal se reflete, sobretudo, ao nível dos mecanismos semiográficos, outros há, como é o caso dos textos de divulgação científica destinados a crianças, em que a tessitura textual é assegurada pela articulação entre o verbal/linguístico e o não-verbal (por exemplo, a imagem). De facto, nas enciclopédias infantis, num único texto, são utilizados, em simultâneo, “vários modos semióticos nos processos de produção e de comunicação de significados” (SILVA; QUEIROZ, 2021, p. 15). Nelas, o texto multimodal é constituído por diferentes modos semióticos, verbais e não-verbais (LEAL, 2018) e todos eles contribuem para construção do sentido global do texto – e do conhecimento.

Em rigor, a multimodalidade é uma característica frequentemente associada ao género enciclopédia: Lopes (2018, p. 38)² descreve a enciclopédia como sendo “uma coletânea de textos numerosos, muitas vezes acompanhada de ilustrações e mapas, com o objetivo educacional e informativo e com o intuito de descrever e representar o conhecimento humano da forma mais esclarecedora possível”.

No caso português, ainda não existe informação estabilizada em relação à estrutura e marcas linguísticas do texto enciclopédico infantil enquanto género de texto. Ainda assim, em Gonçalves *et al.* (2017) apresentam-se algumas das regularidades dos textos científicos. Sistematizam-se no **Quadro 1** as regularidades que, a nosso ver, poderão ser aplicáveis aos textos enciclopédicos, ao nível contextual e textual (estrutural e linguístico):

Quadro 1 – Regularidades dos textos de divulgação científica
(com base em Gonçalves *et al.* (2017))

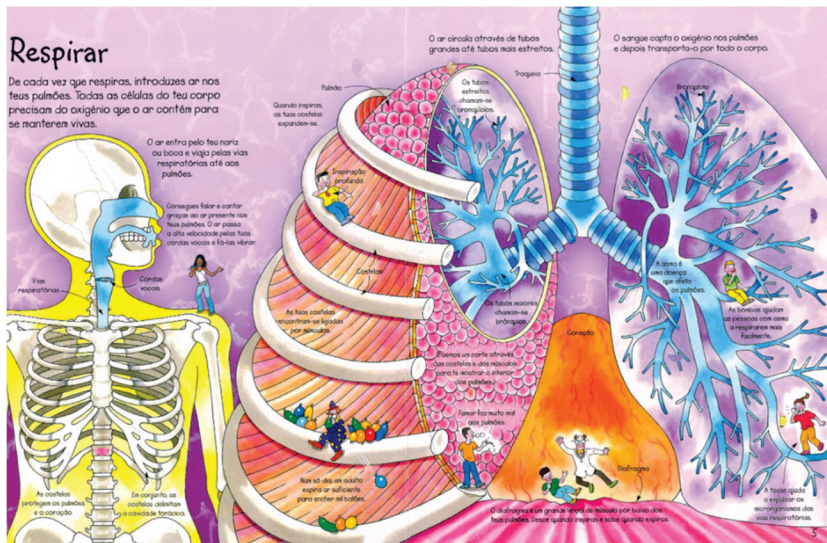
Nível contextual (contexto de produção)	
• Produtor textual: cientista (reconhecido como especialista) • Intenção comunicativa: divulgar conhecimento científico	
Nível textual	
Estrutural	Linguístico
• Possível articulação entre texto e imagem (com destaque para a fotografia e a infografia) – multimodalidade • Texto encabeçado por título • Estrutura variável, em função do género textual e do suporte (impresso, digital)	• Vocabulário técnico (emprego e explicitação) • Reformulações, paráfrases, explicações, analogias (comparações) • Presente com valor genérico (associado à teorização científica)

Fonte: Gonçalves *et al.* (2017, p. 4-5)

2 A multimodalidade tem adquirido contornos específicos nas últimas décadas, devido à evolução do digital. Atualmente, já encontramos enciclopédias em formato digital, para além do tradicional formato impresso. No formato digital, para além do texto visual, é possível encontrarmos textos enciclopédicos com animações, sons, vídeos e hiperligações para artigos relacionados com a temática do texto (LOPES, 2018).

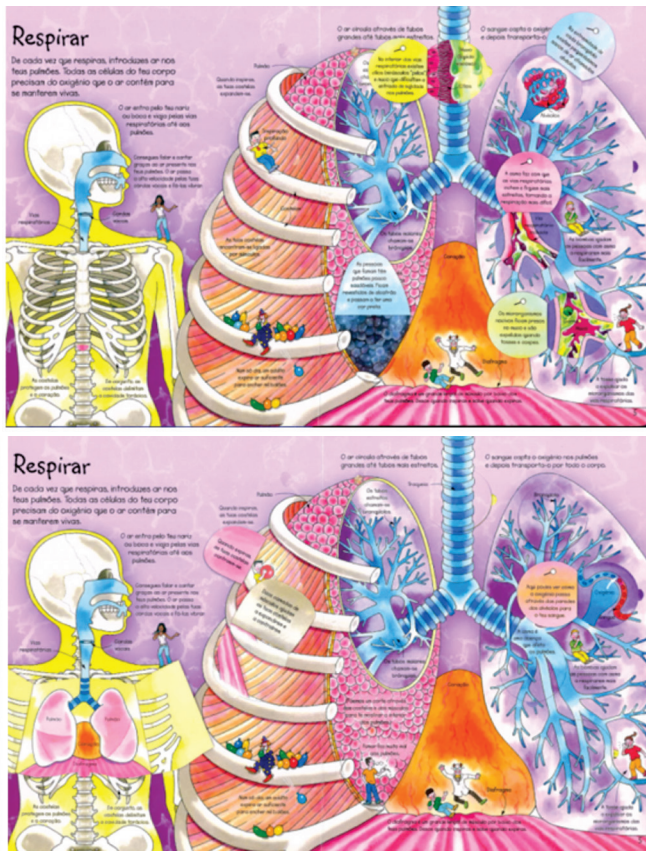
De facto, o texto enciclopédico seguinte (**Figuras 1 e 2**) reflete algumas das características referidas em Gonçalves *et al.* (2017):

Figura 1 – Texto “Respirar” (DAYNES; KING, 2016, p. 4-5), com janelas *pop-up* fechadas



Fonte: Daynes e King (2016, p. 4-5)

Figura 2 – Texto “Respirar” (DAYNES, KING, 2016, p. 4-5),
com janelas *pop-up* abertas³



Fonte: Daynes e King (2016, p. 4-5)

No que concerne à dimensão contextual, o texto “Respirar” (Figuras 1 e 2) foi retirado da enciclopédia *Espreita o Teu Corpo*, da autoria de Katie Daynes e Colin King (2016, p. 4-5) e edição da Porto Editora, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL 2027) para crianças entre os 9 e aos 11 anos⁴.

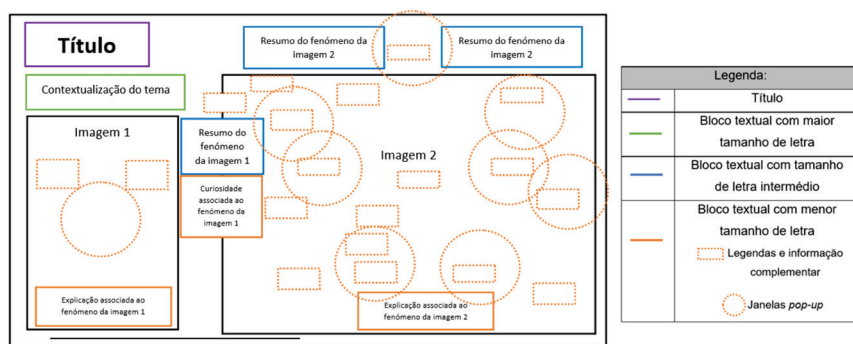
³ Devido à sobreposição de janelas *pop-up* quando se encontram todas abertas, não foi possível realizar uma digitalização com todas as janelas abertas. Por isso, apresentam-se duas digitalizações que, no conjunto, permitem observar o interior de todas as janelas *pop-up*.

⁴ De acordo com o catálogo do PNL 2027, consultado em 24 jun. 2022, disponível em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livros pnl?cat_livros pnl=catalogo_blx

O texto apresenta informações relativas ao sistema respiratório e aos conceitos e fenómenos associados ao seu funcionamento. Por isso, conclui-se que o seu objetivo é explicar o funcionamento desse sistema de órgãos, o que vai ao encontro dos propósitos dos textos enciclopédicos: divulgar conhecimento científico e apresentar de forma aprofundada um tema e os conceitos relacionados com o mesmo (GONÇALVES *et al.*, 2017; LOPES, 2018).

No que toca à autoria do texto, Katie Daynes⁵ é autora de diversas enciclopédias infantis na área das ciências. Já Colin King assume a ilustração do texto. Tratando-se de um texto de natureza eminentemente multimodal, as imagens de Colin King e o texto verbal de Katie Daynes intervêm de forma complementar na construção de sentido e na transmissão de informação, existindo uma relação direta entre a imagem e o texto verbal, como se poderá comprovar na **Figura 3**, em que se apresenta o plano do texto “Respirar” (distribuição das estruturas semióticas).

Figura 3 – Plano do texto “Respirar” (distribuição das estruturas semióticas)



Fonte: elaborado pelas autoras

5 Na biografia de Katie Daynes disponível no *site* da editora Usborne, salienta-se o papel social da autora enquanto comunicadora de ciência ao público infantil (“Katie has been writing non-fiction children’s books for almost half her life and loves questioning the world from a child’s point of view.” – <https://usborne.com/row/authors/katie-daynes>). Não se trata, portanto, de uma produtora textual reconhecida como “cientista” (como acontece nos textos de divulgação científica analisados em Gonçalves *et al.* (2017)).

Como se observa na **Figura 3**, as Imagens 1 e 2 integram diversos blocos textuais com informação complementar e/ou legendas. É de salientar que as legendas possuem setas que remetem para a secção da imagem a que se referem, contrariamente aos blocos de informação complementar (curiosidades) ou explicativa (resumos, explicações).

Ao abrir as janelas *pop-up*, tornam-se visíveis blocos de informação complementar ou explicativa e imagens que, quando representam observações microscópicas, contêm o símbolo de uma lupa. A existência de símbolos e de informação dentro das janelas *pop-up* torna a ligação entre o texto verbal e a imagem mais evidente, realçando a importância de ambas as estruturas semióticas para a construção de sentido. De facto, observa-se uma relação de dependência entre o conceito/órgão e a imagem e é nessa relação que é construída uma cadeia referencial. A imagem introduz o referente (em particular com as legendas *vias respiratórias, cordas vocais, pulmão, costela, traqueia*, entre outras), e a imagem executa a retoma referencial. Verifica-se, do mesmo modo, uma relação de complementaridade entre o texto verbal e a imagem, tal como acontece na imagem de uma menina a tossir e o segmento textual que explica a função da tosse (canto inferior direito da **Figura 1**). Face ao exposto, confirma-se que a imagem torna o texto mais apelativo e procura compensar a imaterialidade do texto (VANDERDORPE, 1999).

O plano de texto evidencia a existência de vários blocos textuais distribuídos pelo espaço textual. Esses blocos textuais apresentam uma hierarquia marcada por mecanismos semiográficos, nomeadamente, o tamanho de letra e o local onde se encontram. De facto, os blocos textuais dos primeiros níveis hierárquicos (Título; Contextualização do tema) apresentam tamanhos de letra maiores e encontram-se na zona superior esquerda da página, que corresponde ao local de referência para o início da leitura de estrutura linear. Para além disso, os blocos textuais com maior tamanho de letra não se encontram sobrepostos à imagem, o que se verifica para os blocos textuais com letra de tamanho inferior. Em simultâneo, todos os blocos textuais, exceto o título e o bloco que

contextualiza o tema do texto, remetem diretamente para uma zona de uma das imagens, motivo pelo qual a leitura implica o estabelecimento constante de relações entre o texto verbal e a imagem. Assim, a leitura não se processa da forma que Gonçalves e Jorge (2019) consideram como linear (de cima para baixo), podendo iniciar-se pela imagem e passando, depois, para diversos blocos textuais, começando pelos que apresentam o maior tamanho de letra e, posteriormente, passando pelos que apresentam o tamanho de letra menor. Pode-se, portanto, considerar que este texto apresenta uma estrutura não sequencial, assumindo uma configuração ramificada, na qual a leitura é guiada por mecanismos semiográficos.

Quanto às marcas linguísticas, como se verá de seguida, neste texto assumem destaque as questões do léxico, da sintaxe e da dêixis.

Ao nível do léxico, destacam-se os seguintes aspetos:

1. A maioria do vocabulário é específico do tema abordado (cf. GONÇALVES *et al.*, 2017). Neste caso, desenvolve-se, como conteúdo temático, o sistema respiratório, recorrendo-se a termos da área da biologia/anatomia (*vias respiratórias, diafragma, brônquios, bronquíolos, pulmão*).

2. A organização do vocabulário é pautada por relações de hierarquia, mais concretamente de holonímia/meronímia:

- Essas relações hierárquicas são transmitidas principalmente pelos mecanismos semiográficos de relação entre o texto verbal e a imagem. De facto, grande parte destes termos/conceitos está inserida em legendas ou em blocos textuais que remetem diretamente para a imagem, pela existência de setas ou por se encontrar sobreposta a uma zona específica da imagem, o que se reflete nas relações de holonímia e meronímia existentes. Por exemplo, a legenda que identifica o *pulmão* (cf. **Figura 1**) representado na imagem permite-nos compreender que outros conceitos que surgem associados a estruturas que compõem essa imagem fazem parte de um todo, que, neste caso, é o pulmão. Assim, temos como exemplo de conceitos que apresentam a relação holónimo/

merónimo associada à imagem o *pulmão* (holónimo) e os *bronquíolos*, *brônquios*, *alvéolos* (merónimos).

• Não obstante, apesar de menos frequentes, existem alguns blocos textuais que apresentam estas relações hierárquicas de forma clara, mesmo quando dissociados da imagem. É o caso da apresentação de relação entre *brônquios* (holónimo) e *alvéolos* (merónimo): *Nas extremidades dos **bronquíolos** existem pequeníssimos sacos de ar chamados **alvéolos**.*

Quanto à sintaxe, sobressaem dois tipos de estruturas frásicas e interfrásicas:

1. Nas legendas predominam sintagmas nominais, muitas vezes reduzidos ao próprio nome (*pulmão; vias respiratórias; via respiratória inchada*).
2. Nos restantes blocos textuais, embora as frases simples não estejam ausentes, predominam as frases complexas, estruturadas com base em conexões paratáticas, com prevalência do conector “e”. Este conector (isolado ou em coocorrência com outros conectores) é utilizado na maioria das situações para a apresentação sequencial de acontecimentos ou ações: *Os microrganismos ficam presos no muco e são expelidos quando tosses e cospes. / O sangue capta o oxigénio nos pulmões e depois transporta-o para todo o corpo.* Trata-se, portanto, de conexões que exprimem valores de sequência temporal (DUARTE, 2003).

Por fim, verifica-se ainda um funcionamento específico da dêixis:

1. Em todo o texto existe um apagamento enunciativo do enunciador, mas o texto verbal dirige-se diretamente ao leitor (*tu*), visível nas formas verbais de 2.ª pessoa do singular e nos determinantes possessivos: *De cada vez que respiras, introduzes ar nos **teus** pulmões. / Quando expiras, as **tuas** costelas expandem-se.* Destaca-se, assim, a importância enunciativa do destinatário (em contraste com o apagamento enunciativo do enunciador).
2. Em adição, quanto à pessoa e ao tempo gramatical, verifica-se uma ausência de déicticos temporais, não havendo referências ao tempo da enunciação

ou do conteúdo temático verbalizado (por exemplo, referentes à descoberta do conhecimento apresentado – ao contrário do que acontece nos textos de divulgação científica analisados em Gonçalves *et al.* (2017)). Da mesma forma, em termos gerais, o texto é apresentado no presente com valor genérico – *O ar circula através de tubos grandes até tubos mais estreitos. / As costelas protegem os pulmões e o coração.*

3. Há, no entanto, referências ao espaço do próprio texto, associadas às janelas *pop up*: *Aqui podes ver como o oxigénio passa através das paredes dos alvéolos para o teu sangue.*

A análise acabada de apresentar, ainda que não tenha quaisquer pretensões de exaustividade, evidencia, a nosso ver, “pistas” que permitirão aprofundar a descrição e análise de textos e géneros pertencentes ao campo genológico da divulgação científica, a dois níveis.

Em termos estruturais, denota-se a existência de uma relação de complementaridade entre o texto verbal e a imagem, contribuindo ambos para a construção do conhecimento, o que vem realçar a natureza multimodal do texto analisado. Efetivamente, verifica-se a existência de conexões entre o texto verbal e a imagem, estabelecidas pelas sobreposições, por símbolos (lupas e setas) e pelo texto verbal em si, que, em algumas situações, remete diretamente para a imagem: *Aqui podes ver como o oxigénio passa através das paredes dos alvéolos para o teu sangue.* As relações hierárquicas que se estabelecem ao longo do texto (sobretudo de holonímia/meronímia) tendem a ser construídas com base na complementaridade entre texto e imagem, tal como apresentado anteriormente.

Ao nível linguístico, destaca-se um funcionamento enunciativo específico das enciclopédias infantis atuais (por oposição, por exemplo, aos textos de revistas científicas ou às enciclopédias destinadas a adultos): por um lado, o enunciador, para além de apagar a sua presença enunciativa (como acontece noutros textos de divulgação científica), dá destaque enunciativo ao recetor, com quem constrói uma relação de proximidade, visível no tratamento por “tu” (cf. formas verbais

conjugadas na 2.^a pessoa do singular); por outro lado, ao contrário do que acontece em textos de divulgação científica publicados na imprensa (em que se faz referência à atividade científica focada em descobertas atuais, datadas), nos textos enciclopédicos o conhecimento é apresentado como “estabilizado”, pelo que não há deíticos temporais ou espaciais que o ancoram a uma situação de comunicação e pelo que se privilegia o presente com valor genérico/gnómico.

... À transposição didática

Propomos, nesta seção, uma possibilidade de didatização do género *texto enciclopédico* que tem como ponto de partida o texto e a análise acabados de apresentar. Sugerimos que o contacto dos alunos com o género seja feito em função de uma metodologia semelhante àquela que utilizamos neste artigo: o conhecimento é construído a partir da observação e análise do texto autêntico, tal como circula nas práticas sociais de referência.

A proposta que aqui se apresenta tem por base um dispositivo didático orientado para a apropriação de géneros textuais construído à luz do interacionismo sociodiscursivo. Tal dispositivo designa-se *percurso didático* e assume como ponto de partida os trabalhos de Joaquim Dolz (nomeadamente, os que se referem à *sequência didática* enquanto dispositivo de ensino da escrita). O *percurso didático* consiste num conjunto de atividades organizadas sistematicamente “em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (JORGE, 2019, p. 61). Para além disso, assenta numa estreita articulação entre gramática e texto (compreensão de textos, produção de textos e atividade metalinguística) e valoriza uma sequência de atividades concebidas em função de um eixo específico: *Observação/Leitura* > *Análise* > *(Re)utilização*. Ambos, *sequência didática* e *percurso didático*, se centram na apropriação de

gêneros textuais, valorizando os textos tal como circulam nas práticas sociais de referência, a dimensão processual do trabalho pedagógico e a atividade metalinguística; no entanto, enquanto a *sequência didática* tem como foco a mobilização do gênero ao serviço da produção textual (oral e escrita), o *percurso didático* visa, sobretudo, a compreensão de textos, através de atividades de observação/leitura e análise, que depois poderá ser (re)utilizada em atividades de produção textual ou noutro tipo de atividades.

Recorrendo, então, ao percurso didático como dispositivo de ensino-aprendizagem, apresentamos, no **Quadro 2**, uma proposta de didatização do gênero texto enciclopédico a partir da análise do texto “Respirar”, destinada a alunos do 2.º CEB (6.º ano de escolaridade), que tem como objetivos de aprendizagem:

- i. compreender o sentido global de um texto enciclopédico;
- ii. identificar a estrutura e as marcas linguísticas de um texto enciclopédico;
- iii. selecionar e hierarquizar informação (essencial e acessória), em função do gênero de texto a produzir (texto enciclopédico) e de um tema de pesquisa predefinido;
- iv produzir um texto enciclopédico, sobre um tema predefinido.

Fonte: elaborado pelas autoras

Com este percurso didático, pretende-se implementar atividades sequenciais que articulem a compreensão e a produção textual, passando pela identificação das características do género e a exploração dos conceitos envolvidos no texto, o que, tendo em conta o texto selecionado, permite o desenvolvimento de capacidades e conceitos numa perspetiva interdisciplinar (neste caso, articulando as disciplinas de Português e de Ciências Naturais).

Considerações finais

Neste trabalho, pretendemos demonstrar que uma forma de promover o desenvolvimento da literacia científica em contexto escolar passa por trabalhar a divulgação da ciência com base na leitura e análise de textos enciclopédicos autênticos. Neste caso, o trabalho com *textos autênticos* é feito por duas vias complementares: por um lado, a da *investigação* – já que é nos textos autênticos que se descobrem não só as regularidades do género, como também as possibilidades de variação dentro desse mesmo género; por outro lado, a da *transposição didática* – na medida em que a apropriação do género, pelos alunos, se faz a partir da observação de exemplares desse mesmo género (cf. *modelo didático de género*, De Pietro, Erard e Kanemam-Pougatch, (1996/1997)).

Na análise realizada, concebemos o texto na sua perspetiva multimodal, tendo em conta a utilização de diferentes modos semióticos na construção de sentido (SILVA; QUEIROZ, 2021; LEAL, 2018). Com efeito, no texto “Respirar”, analisado neste trabalho, estabelecem-se relações entre o texto verbal e a imagem essenciais para a compreensão dos conceitos abordados e das relações existentes entre eles, o que mostra a pertinência da análise da imagem e não apenas do texto verbal de forma isolada. A respeito da análise realizada, é importante destacar, também, que o texto enciclopédico selecionado é direcionado a crianças. Portanto, trata-se de um texto enciclopédico infantil e, assim, mesmo que as características identificadas se observem noutros

textos enciclopédicos infantis, estas poderão não se verificar em textos enciclopédicos dirigidos a outros públicos.

Relativamente ao *percurso didático* proposto, este visou o desenvolvimento da literacia científica mediado pelas noções de *texto* e de *género textual*. As atividades foram estruturadas numa perspetiva interdisciplinar, articulando conteúdos de Português e de Ciências Naturais (aprendizagens relativas aos sistemas de órgãos do corpo humano e à compreensão e produção de textos enciclopédicos, a partir da materialidade linguística, da língua em funcionamento nos textos).

A opção pelo *texto enciclopédico* (enquanto género) e pelo *percurso didático* (enquanto metodologia de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita) relaciona-se com as exigências da sociedade atual. De facto, esta continua a apresentar-nos novos desafios, o que passa pelo desenvolvimento das suas capacidades de literacia científica,

que assumem, cada vez mais, contornos complexos e difusos – torna-se premente incutir nos jovens a vontade de intervir ativamente na sociedade, fomentando uma consciência cidadã que lhes permita conhecer o meio no qual vivem e lidar com desafios (GONÇALVES; JORGE, 2018, p. 6).

O trabalho de *observação/leitura, análise e (re)utilização* (neste caso, produção) de textos enciclopédicos proposto apresenta um potencial de desenvolvimento das capacidades de literacia científica dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades de interpretação, reflexão e ação face a informação transmitida por textos de divulgação científica (COUTINHO, 2018). Em última análise, a abordagem da língua em função do eixo *observação/leitura - análise - (re)utilização* contribui para o aperfeiçoamento de capacidades de leitura e escrita que “irão para além da alfabetização ou da compreensão literal e favorecerão a aquisição, a transmissão e a produção de conhecimento” (GONÇALVES *et al.*, 2017, p. 9).

Corpus

DAYNES, K.; KING, C., **Espreita o teu corpo**. Tit. orig.: *See inside your body*. Porto: Porto Editora, 2015.

Referências

ADAM, J.-M. **A linguística textual**. Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRONCKART, J. -P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, G. Literacia científica: conceitos e dimensões. *In*: AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. (coord.), **Modelos e práticas em literacia**. Lisboa: Lidel, 2009. p. 179-194.

COUTINHO, M. A. Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios. *In*: GONÇALVES, M.; JORGE, N. (orgs.), **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018. p. 28-42.

DAYNES, K.; KING, C. **Espreita o teu corpo**. Porto: Porto Editora, 2016.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAM-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, [S.L.] v. 39, n. 40, p. 100-129, 1996/1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de R. Rojo e C. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DUARTE, I. Aspetos linguísticos da organização textual. *In*: MATEUS, M.H. *et al.* (orgs.). **Gramática da Língua Portuguesa**, 6 ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 89-123.

GONÇALVES, M. A. Espécie de Texto: Contributo para a caracterização do sítio Web. **Hipertextus Revista Digital**, [S.L.], v.7. 2011. p. 1-12.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. Apresentação. *In*: GONÇALVES, M.; JORGE, N. (orgs.). **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018. p. 4-5.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. Plano de texto e ensino da leitura. *In*: LEAL, A.; OLIVEIRA, F; SILVA, F.; DUARTE, I; J. VELOSO, J.; SILVANO, P.;

RODRIGUES, S. (eds.), **A linguística na formação do professor**: das teorias às práticas). Porto: CLUP, 2019. p. 121-138.

GONÇALVES, M.; RIBEIROS, I.; CUNHA, L.; LUÍS, M.; COUTINHO, M.; JORGE, N. Divulgação da ciência na aula de Português. 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (ENAPP), Lisboa, 2017. **Atas**. Lisboa: APP, 2017, p. 1-10.

JORGE, N. A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In: 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. (ENAPP) Leiria, 2019. **Atas**. Lisboa: APP, 2019, p. 59-70.

LEAL, A. Multimodalidade e multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica. In: GONÇALVES, M.; JORGE (orgs.). **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018. p. 43-54.

LOPES, A. **Enciclopédia Visual e Interativa para Crianças em Idade Pré-escolar**. 2018. 104 p. Dissertação (Mestrado em Design e Multimédia) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

LOURENÇO, V.; DUARTE, A.; NUNES, A.; AMARAL, A.; GONÇALVES, C.; MOTA, M.; MENDES, R. **PISA 2018**. Portugal: Relatório Nacional. Lisboa: IAVE, 2019.

SILVA, R.; QUEIROZ, L. Introdução: Multimodalidade, escolas, ensinos e aprendizagens. In: SILVA, R.; QUEIRÓZ, L. (orgs.). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. Pimenta Cultural, 2021. p. 13-32.

VANDENDORPE, C. **Du papyrus à l’hypertexte**. Essais sur les mutations du texte et de la lecture. Paris: ed. Découverte, 1999.

VIEIRA, N. Literacia Científica e Educação de Ciência. Dois objectivos para a mesma aula. **Revista Lusófona de Educação**, [S.L.], v. 10, p. 97-108, 2007.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-10>

A divulgação científica nas ciências da linguagem do Brasil e de Portugal: mídias e gêneros em foco

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina/CNPq

Luísa Álvares Pereira
Universidade de Aveiro

Introdução

Em outubro de 2021, Joaquim Dolz, nosso homenageado, fez a conferência de abertura do 3º Encontro do Grupo de Pesquisa “Formação, Intervenção e Pesquisa” (FIP), com o título “A divulgação científica na prática da formação docente”. O nosso trabalho no ofício de educação de professores inspira-nos a analisar textos de divulgação científica das Ciências da Linguagem (CL) disseminados à sociedade. Consideramos, assim, que o conhecimento deste objeto de estudo é relevante para o próprio conhecimento do campo das CL. Além do mais, torna-se também importante conhecer os (gêneros de) textos que são adotados e adaptados para tal finalidade.

Nessa medida, consideramos pertinente mobilizar o conceito de modelo didático de gênero¹, o qual tem impactado significativamente

1 A noção de modelo didático de gênero aparece publicada inicialmente no século passado por Dolz e Schneuwly (1998) e é retomada no início deste milênio por De Pietro e Schneuwly (2003) – texto este que, posteriormente, é traduzido para o português por Adair Gonçalves (2014).

as pesquisas na subárea de gêneros textuais tanto no Brasil quanto em Portugal, para descrever e compreender elementos constitutivos desse projeto enunciativo de divulgar nossa ciência em textos orais e escritos de gêneros diversos. Desse modo, este texto pretende contribuir para esse escopo, com o objetivo de identificar elementos constitutivos em textos multimodais de divulgação científica nas CL.

Modelo Didático de Gênero e Divulgação Científica: como os dois (não) fazem par

No já clássico texto de Dolz e Schneuwly (1998), os modelos didáticos de gêneros (doravante MDG) são apresentados como importantes para a definição de objetivos de ensino e para a organização de dimensões que devem ser exploradas no ensino. A construção de um MDG se dá com base em resultados de aprendizagem – expressos tanto por documentos oficiais quanto pelo desempenho na aprendizagem por parte de estudantes, em estudos de especialistas do gênero em questão e ainda em conhecimentos elaborados sobre seu uso nas experiências de ensino.

De Pietro e Schneuwly (2014), por sua vez, assumem o lugar determinante do MDG no trabalho de engenharia que precede a elaboração de uma sequência didática. O MDG aparece, desse modo, como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis. A fim de esmiuçar a conceituação, os pesquisadores explicam que o MDG pode ser definido como produto, construção ou ferramenta. Como produto, o MDG teria elementos imperiosos: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 58). O MDG como construção se baseia em dados advindos de práticas sociais de referência, da literatura acerca do gênero, das práticas de linguagem de estudantes e das práticas escolares. Como ferramenta, o MDG é condição e material essencial para a produção

de sequências didáticas ou outros tipos de dispositivos/procedimentos, já que fornece os elementos constitutivos do objeto a ensinar, ou como os autores enunciam, as dimensões ensináveis do gênero.

A esse quadro de fundo de conceptualização, vários pesquisadores brasileiros (CRISTOVÃO, 2002; FERNANDES, 2014; PONTARA, 2019, entre outros) e portugueses (PEREIRA, 2000; PEREIRA; CARDOSO, 2013, entre outros) têm proposto acréscimos na definição, nomeadamente Cristovão (2002; 2007; 2012) e Machado e Cristovão (2006).

Machado e Cristovão (2006) postulam a importância da análise de um conjunto de textos de referência a ser analisado em termos de elementos constitutivos tanto nas dimensões contextuais (na mais ampla, como a ideológica e cultural, como na mais micro – situação imediata de produção dos textos investigados) como textuais (discursivas e linguísticas). Em sua retrospectiva sobre o conceito de MDG e pesquisas envolvendo-o, as pesquisadoras reforçam a importância da análise de um conjunto de textos com base no modelo analítico proposto por Bronckart (1999), ressaltando o papel de objeto descritivo e operacional do MDG em prol da aprendizagem, já que ele permite a percepção do funcionamento da linguagem no gênero e a clareza do que abordar para determinados objetivos e/ou nível de ensino.

Aspecto a ser sublinhado é, sem dúvida, a contribuição do MDG para a definição/seleção de dimensões ensináveis do gênero para um contexto didático específico e não a opção por uma generalização, já que cada contexto e cada conjunto de objetivos orientará para uma seleção de textos de referência e o reconhecimento do que se deve abordar com pertinência aos parâmetros de partida (BARROS, 2012).

Neste estudo exploratório optamos por descrever um pequeno conjunto de textos de divulgação científica na área das CL, com o objetivo de destacarmos elementos recorrentes que podem ser reconhecidos como constitutivos de um MDG, mas não exatamente porque vários gêneros podem ser usados em mídias diversas. Fazemos, então, uma

breve incursão pela história e pelo conceito de Divulgação Científica (DC) para chegarmos aos seus gêneros.

A DC, no contexto socio-histórico amplo, foi definida pela origem e avanço da própria ciência como também pelo papel do público. Em sua pesquisa para concurso de livre docência, Grillo (2013) relata que a ciência moderna surgiu entre os séculos XVI e XVII e com ela o uso da carta para a circulação de informações científicas entre os poucos letrados da época. De acordo com as fontes de sua pesquisa, a autora explica que, no século XIX, a comunicação científica se expandiu a fim de: i) atender o público-leitor que se distingue dos produtores de ciência; ii) divulgar e promover o consumo de cultura e de produtos da ciência (mercadoria) por meio da imprensa; e iii) instruir e educar para emancipação popular.

No século XX, a DC começa com uma posição acrítica; porém, a pesquisa sobre DC leva o jornalismo científico a uma certa autonomia apontando possíveis críticas. Depois da retomada histórica da DC, Grillo (2013) apresenta conceituações, iniciando com Authier Revuz ([1982]1998), o qual conceitualiza DC como uma prática de reformulação constituída por operações de discurso relatado ou “tradução” de termos científicos para expressões do cotidiano e uso de recursos como *aspas* e *itálico*. Na sequência, Grillo (2013) traz o trabalho de Zamboni (2001). Este divergia de Authier-Revuz por considerar DC um gênero discursivo de transmissão de informação. Já em um viés textual, Grillo (2013) cita Cataldi (2007), que propõe os processos de expansão, redução e variação como constitutivos da DC. Segundo Grillo (2013), Machado (2011) advoga pela DC como tradução da informação científica, ao passo que Bueno (1985) a classifica como recodificação da linguagem especializada em dois campos, o educacional e o jornalístico. Finalmente, Grillo (2013, p. 13) define DC como “uma modalidade de relação dialógica é constitutivamente socio-histórica, estando, por isso, sujeita às influências da situação imediata de comunicação e do contexto socio-histórico mais amplo”. Podemos entender que a DC é parte da ciência, culminando na supressão da dicotomia leigo/cientis-

ta, promovendo um “papel ativo e crítico da opinião pública para o desenvolvimento da ciência.” (GRILLO, 2013, p.79).

Em 2016, Grillo, Giering e Motta-Roth organizaram um dossiê temático do periódico *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP, em torno do tema *Perspectivas discursivas da divulgação/popularização da ciência*. No editorial do volume, as pesquisadoras (GRILLO; GIERING; MOTTA-ROTH, 2016, p. 13) expõem conceituações² para DC sob diferentes perspectivas, contribuindo para reflexões sobre a “ação de tornar a ciência acessível ao público não especializado”. Uma das concepções apresentadas é a de Grillo (2013), para quem DC é uma modalidade de relação entre esferas de atividade humana e a esfera científica, com o objetivo de construir uma cultura científica na qual se interseccionam várias ideologias (do cotidiano, artística, política, religiosa, jornalística etc.) com os conhecimentos científicos, gerando uma instância de circulação e consumo de saberes.

A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 2020, lança uma série de *lives* e *webinares* como parte do evento chamado ABRALIN ao vivo³. Em maio de 2020, o tema foi “Popularização da Linguística: experiências na popularização da Linguística”, sob a moderação de/mediado por Mahayana Godoy⁴, com os participantes convidados Luísa Godoy (Linguística do Cotidiano), Thiago de Oliveira Motta Sampaio (Blogs Unicamp / Scicast / Roseta) e Cecilia Farias de Souza (Babel Pod-

2 Com base na pesquisa de Grillo (2013), já apresentada anteriormente neste texto.

3 “[...] A Abralin – Associação Brasileira de Linguística, em cooperação com o CIPL – Comité International Permanent des Linguistes, a ALFAL – Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, a SAEL – Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, a ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, a AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée, a LSA – Linguistic Society of America, a LAGB – Linguistics Association of Great Britain, a SLE – Societas Linguistica Europaea, a ALS – Australian Linguistic Society, a BAAL – British Association for Applied Linguistics e a SEL – Sociedad Española de Lingüística, organizou o evento virtual Abralin ao Vivo: Linguists Online. O evento aconteceu durante o período de 4 de maio de 2020 a 31 de julho de 2020.” O sucesso do evento e os pedidos dos participantes motivou a ABRALIN a torná-la uma série permanente. <https://www.abralin.org/site/evento/abralin-ao-vivo/>

4 Editora-chefe da Revista Roseta, publicação dedicada à divulgação científica da linguística pela ABRALIN.

cast / Língua Franca / Membrana Linguística). No debate, os palestrantes abordaram os desafios envolvendo a DC em Linguística.

Finalmente, em outubro de 2021, o conceito de DC foi abordado por Dolz (2021) nos seguintes termos: i) “tornar público e permitir uma grande difusão do saber produzido pela ciência; ii) aproximar a sociedade da ciência; iii) buscar um grande público (heterogêneo e leigo); iv) democratizar o acesso ao saber (científico); v) usar uma diversidade de meios e gêneros”. O pesquisador retoma também a definição de Jacobi *et al.* (1990) na qual há diversidade de mídias e gêneros no conjunto de práticas sociais usadas para divulgar a ciência e contribuir para a apropriação desses saberes por não especialistas. Com base em estudos de gêneros, Dolz (2021) se serve de sete perguntas para elencar algumas características/regularidades da DC:

Quadro 1 – Características da DC

#	Perguntas	Características/regularidades
1	Como?	Revistas científicas, internet, redes, TV, jornais, museus, etc. Ex.: Revista Super Interessante.
2	Em que língua?	Inglês, português científico/ variedades populares do português/ línguas ameríndias.
3	Em que gêneros? De que esferas de trabalho? Gêneros expositivos/argumentativos/ injuntivos/ narrativos.	Artigos, <i>podcast</i> , reportagem, <i>spots</i> publicitários, guia oral monitorizados de museu, entrevistas, etc.
4	Em que situações de comunicação?	Relatório médico/ Epidemia/Catástrofes/ Tratamento de questões sociais vivas/ Jornalismo especializado/ Ensino/ Formação.
5	Quem? Que relação enunciativa entre enunciador e destinatário? Que tipo de autoria?	Enunciadores variados: cientistas jornalistas científicos, educadores, professores, formadores.
6	Que modalidades de mediação?	Guiar a transmissão e a apropriação na circulação dos discursos.
7	Que transformação entre a pesquisa e o texto de divulgação?	Lógica acadêmica das fontes (gêneros acadêmicos/linguagem técnica especializada)/ Lógica explicativa e “didática” no sentido popular do termo (superficial e abrangente).

Fonte: Dolz (2021)

Na sequência da exposição das regularidades, o pesquisador lança duas perguntas: “Os textos de divulgação científica têm uma estrutura comum? Trata-se de um gênero ou de gêneros? Sua posição é de que há uma diversidade de gêneros compostos em sua contextualização e textualização, e cada vez mais multimodais em função dos novos meios e novas tecnologias. Dolz (2021) chama a atenção para a especificidade do público e do conteúdo e propõe perguntas sobre os gêneros usados e os textos mobilizados.

Explicitamos que também entendemos que há uma diversidade de gêneros para a DC e várias mídias. Por isso, não podemos fazer modelos didáticos de gêneros neste trabalho, mas fazer uso de alguns dos procedimentos dessa construção, a fim de evidenciarmos elementos-chave para o desenvolvimento dos letramentos científicos entendidos como uma cultura científica.

Feita nossa ancoragem teórica, passamos à seção metodológica.

Percurso metodológico

Em um trabalho concomitante, mapeamos as múltiplas iniciativas de divulgação científica na área da Linguística, no Brasil, e a (ainda) pequena presença em Portugal. Desse mapeamento, selecionamos exemplares de DC de três mídias: 1 *podcast*, 1 *blog* e 1 vídeo do *YouTube*, das iniciativas brasileiras; 1 *blog*, 1 artigo em jornal e 1 vídeo institucional, de Portugal. O quadro 2 expõe uma breve descrição dos exemplares brasileiros e, o quadro 3, dos portugueses.

Quadro 2 – Exemplos de textos multimodais de DC do Brasil

Mídia	Título	Data e tamanho	Cientista
Podcast – Spin de Notícias Portal Deviante https://www.deviante.com.br/podcasts/spin/spin-de-noticias-1098/	Língua ou Linguagem: o que a linguística estuda e qual é a diferença?	12/11/2026:33	Thiago Mot-ta Sampaio
Blog – Membrana Linguística https://medium.com/membrana-lingu%C3%ADstica/fa%C3%A7o-lingu%C3%ADstica-para-fora-47c15b42b628	Faço Linguística pra Fora.	30/09/1916 parágrafos com 4 imagens	Cecília Farias Souza
Canal no Youtube – Linguística do cotidiano https://www.youtube.com/watch?v=56Wm-73gW_0	Teoria Linguística	22/07/193:10	Luísa Godoy

Fonte: as autoras.

Quadro 3 – Exemplos de textos multimodais de DC de Portugal

Mídia	Título	Data e tamanho	Cientista
Jornal – Diário de Notícias / Coluna opinião / Convidados https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/quem-sao-e-o-que-fazem-os-linguistas-12314341.html	Quem são e o que fazem os linguistas?	15-06-207 parágrafos	Margarita Correia
Blog – Marco Neves https://certaspalavras.pt/como-criar-palavras-novas/	Como criar palavras novas?	09/11/2015 parágrafos	Marco Neves
Apresentação oral (em vídeo de 1 minuto) de Projeto de Investigação https://www.youtube.com/watch?v=7YMof2ildDQ	O desenvolvimento da escrita argumentativa em sequências de ensino do texto de opinião -	28/04/221 minuto	Lúcia Maria Esteves Oliveira Gomes Lemos

Fonte: as autoras.

Com base nos parâmetros propostos por De Pietro e Schneuwly (2003), comentamos os elementos constitutivos comuns aos textos de DC que usam essas mídias, assim como as características textuais e linguísticas para o objetivo de divulgar a ciência ao público não especializado/especialista. Escolhemos o tema Linguística como critério de seleção do texto de DC de cada mídia.

Elementos constitutivos dos gêneros de textos multimodais de DC

Primeiramente, discutimos os textos de DC do Brasil. Sobre o contexto socioideológico mais amplo, a expansão da DC na área da Linguística coincide com uma época de graves ataques à universidade pública e à pesquisa. Em 2016, por exemplo, foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que impedirá investimentos públicos na educação e na saúde, agravando a recessão e prejudicando a classe mais pobre. A partir de 2018, os cortes para a pesquisa só aumentaram e as notícias falsas envolvendo a ciência se propagaram intensamente na pandemia. Tradicionalmente, nas escolas, as feiras de ciências privilegiam trabalhos das ciências duras ou das biológicas.

Quanto à situação imediata de produção dos textos, os três cientistas são consumidores de DC, entusiastas do programa que apresentam, motivados em fazer DC sobre linguística (sendo que Farias de Souza e Godoy (GODOY, 2020), explicitaram a importância da DC para a resistência e cidadania) e de fazer linguística. As escolhas lexicais marcam a transdisciplinaridade da Linguística, abordando fatos e descobertas científicas relacionando-os com fatos do cotidiano. Desses episódios podem emergir comentários, perguntas, *posts*, conversas, novos episódios, *e-mail*. Tratemos das singularidades dos textos de referência nas mídias selecionadas.

Quadro 4 – Parâmetros físicos e socio subjetivos da situação de produção do *podcast*

Modalidade, mídia, gênero e esfera	Contexto comunicativo	Configuração gráfica inicial
Texto multimodal oral na mídia <i>podcast</i> DC/ Popularização da ciência. Gênero Apresentação Oral na esfera virtual (Canal Deviante)	O cientista Thiago Motta Sampaio produz conteúdo de DC para o público em geral com o papel de divulgar a Linguística como uma Ciência e seus feitos. Neste episódio, o conteúdo principal é a distinção entre linguagem e língua. O destinatário é convidado a comentar.	

Fonte: as autoras.

Com relação à estrutura global, na abertura do *podcast*, uma música que provoca suspense é tocada por alguns segundos e o pesquisador/locutor faz sua apresentação, menciona data e local e a língua oficial do Canal. O autor/locutor usa bastante variação no tom e timbre de voz para chamar atenção e causar descontração. Há uma propaganda e música novamente. O autor faz uma introdução retomando outros episódios e justificando a transdisciplinaridade da Linguística. Para isso, exemplifica as articulações da Psicolinguística com a Medicina, a Estatística e a Psicologia. Sampaio faz analogia da pesquisa científica com o mar, repetindo uma metáfora feita por um engenheiro. Divulga o espaço Alexandria como uma iniciativa de reunir cientistas de diferentes áreas para uma conversa e então começa a definir o que é linguagem e o que é língua e as possibilidades de focos de estudo da Linguística. No fechamento, volta a música e faz um agradecimento.

No que concerne às operações linguísticas, o uso do discurso teórico é predominante, com uso do presente do indicativo com valor genérico como em “Linguagem é a capacidade humana de usar línguas e língua é a forma de estruturar o pensamento e usar a capacidade de linguagem”. Há usos encaixados de discurso interativo como em “Não conduzimos a pesquisa, mas corremos atrás dela”, mas o tipo de discurso dominante é o teórico. A multimodalidade pelo uso da voz

e pela variação em seu tom é marcante. Os léxicos não são jargões, e língua e linguagem são definidos como termos técnicos da Linguística. São reconhecidas vozes de outras ciências, de outros episódios do/a autor/a, de colegas, de outros cientistas, ou seja, prioritariamente, de autoridades científicas.

Quadro 5 – Parâmetros físicos e socio subjetivos da situação de produção do *blog*

Modalidade, mídia, gênero e esfera	Contexto comunicativo	Configuração gráfica inicial
Texto multimodal escrito na mídia <i>blog</i> , circulando na esfera virtual, por meio do gênero crônica.	A autora é doutoranda em Linguística na USP, e uma das fundadoras de três iniciativas de divulgação da linguística: Língua Franca, Membrana Linguística e Babel <i>podcast</i> . A função social é de levar as pessoas a saberem o que fazemos (linguistas) e a refletirem sobre questões da vida.	

Fonte: as autoras.

Referente à organização do texto, o título aparece em negrito seguido de uma imagem que já é um convite à reflexão sobre a expressão “pra fora” e o texto verbal na figura “divisão linguística do trabalho”. A ilustração mostra um homem de farda segurando pratos e uma mulher de avental com um *notebook* e livros. Na sequência do crédito da arte, há uma pergunta que busca ser respondida. O parágrafo inicial é uma narrativa (relato passado) do cotidiano da autora com uso de relato interativo (implicado disjuncto), seguido de quatro parágrafos com uso de imperativos e perguntas para engajar e implicar o leitor. É no quinto parágrafo que a autora apresenta o objetivo de “explorar o conceito de fora” e anuncia usar estudos de Linguística Cognitiva para tanto. Na sequência, explicações com exemplos. A autora faz uso de comparações por oposição (dentro e fora, público e privado) e de ironia (formato do palanque) e conclui com a defesa de desgenerificar a ciência.

Além dos dêiticos de pessoa marcando a implicação e o pretérito perfeito e imperfeito como parte do relato interativo, a autora também usa o presente do indicativo para as apresentações de conceito, bem como para sua implicação no aqui e agora de sua premissa: “[...] reivindico meu direito de fazer linguística de dentro e pra dentro, para o espaço privado que foi relegado às mulheres. Mas também o de fazer linguística pra fora, de subir no púlpito e desgnerificar a ciência.” Além das imagens e suas cores, identificamos usos de aspas, notas de rodapé, parênteses, sublinhado, itálico e negrito. Reconhecemos vozes da vida familiar, da literatura (Hilda Hilst), da física (deslocamento de objetos), de outros pesquisadores (Lakoff, por exemplo) e estereótipos (como o exemplo da coxinha). A marca da relação com o cotidiano é predominante deixando alguma informação mais técnica para as notas de rodapé.

Quadro 6 – Parâmetros físicos e socioss subjetivos da situação de produção do vídeo

Modalidade, mídia, gênero e esfera	Contexto comunicativo	Configuração gráfica inicial
Texto oral e escrito multi-modal no formato de Pílula (vídeo de 3 minutos, inspirado pelo período radialista) na mídia <i>Youtube</i> usando a esfera virtual.	A autora/locutora é professora doutora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFJVM) e apresenta o canal como institucional com o objetivo de divulgar estudos da linguagem com exemplos do cotidiano. Parte de um exemplo cotidiano de linguagem e desenvolve algum conceito da linguística explicando o exemplo de forma simples.	 Teoria linguística 917 visualizações · 22 de jul. de 2019 · Neste programa fazemos um pouco de teoria linguística, e das conexões entre a teoria e a prática cotidiana.

Fonte: as autoras.

O vídeo é iniciado com a vinheta do programa, composta de música eletrônica e de letras voando para o centro da tela num fundo azul acinzentado, finalizando com um balão rosa com a transcrição da expressão *linguística do cotidiano* e uma criança tentando pronunciá-la. Depois dessa abertura, aparece a imagem de uma sala de aula e no quadro verde, o texto narrado pela locutora pode ser lido em letras brancas. A descrição do episódio apresenta-o como um programa sobre teoria linguística e as perspectivas naturalista e convencionalista para nomear as palavras. O capítulo é iniciado por perguntas de crianças (“Por que o céu é azul?”) e perguntas de famosos personagens da literatura (o questionamento de Romeu sobre o nome rosa para a flor que cheira tão bem) para diferenciar as perspectivas naturalista e convencionalista. Na sequência, a autora/locutora recorre à voz do cientista Saussure, apresentando-o como o pai da Linguística, e explica seu ponto de vista. Continua elucidando as perspectivas e ilustra o conceito de iconicidade com as onomatopeias. No fechamento, a pesquisadora faz uma síntese com uma retomada e apresenta a responsabilidade institucional da produção do programa.

O tempo verbal do presente do indicativo é predominante para a exposição de teorias linguísticas. Alguns termos técnicos são usados (signo, arbitrário, iconicidade e onomatopeia), mas todos são explicados e exemplificados.

Os exemplares dos gêneros usados nessas três mídias evidenciam as alternativas usadas para promover o espaço da DC. As diferenças são mais notáveis nos recursos linguísticos. Enquanto no *blog*, a autora da crônica se fez implicada na maior parte do tempo, nos outros dois gêneros a exposição e explicação foram mais predominantes.

Quadro 7 – Parâmetros físicos e sociossubjetivos da situação de produção do artigo

Modalidade, mídia, gênero e esfera	Contexto comunicativo	Configuração gráfica inicial
Texto multimodal escrito publicado como artigo na seção de opinião de convidados na esfera jornalística.	A autora é doutora, professora auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Presidente do Conselho Científico do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Seu artigo objetiva difundir a Linguística por meio de uma publicação no Jornal Diário de Notícias.	

Fonte: as autoras.

A introdução é feita com um caso pessoal por ser ela própria uma linguista. Depois de se apresentar como cientista da linguagem, há um parágrafo com um breve histórico da ciência, outro para a definição, o quarto para o que e como fazem os cientistas linguistas, fazendo comparação com ciências das áreas biológicas. O parágrafo seguinte apresenta subáreas da linguística e, no penúltimo parágrafo, há exemplos de aplicações. O último é dedicado a nomear linguistas portugueses reconhecidos e conclui com uma ironia.

O texto é iniciado com discurso interativo com as flexões dos verbos para a primeira pessoa do singular; no entanto, no restante do texto, ela não se inclui quando fala de linguistas. O tempo do presente do indicativo com valor genérico para definir e expor é o predominante. Há uso de termos técnicos, sendo que nem todos são explicados.

Quadro 8 – Parâmetros físicos e socio subjetivos da situação de produção do *blog*

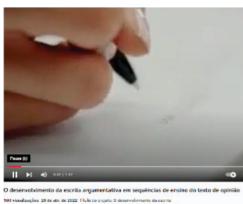
Modalidade, mídia, gênero e esfera	Contexto comunicativo	Configuração gráfica inicial
Texto multimodal escrito publicado como artigo na esfera virtual.	O autor é professor na Universidade Nova de Lisboa (Nova FCSH), tradutor na Eurologos e anunciante de seus livros à venda.	

Fonte: as autoras.

O texto está construído em quinze parágrafos, sendo iniciado com uma pergunta. Os parágrafos que seguem são majoritariamente de nomeação de um conceito e explicação de regras linguísticas. Ele termina com um exemplo e uma premissa. O autor faz uso de uma pergunta, parênteses, aspas e negrito.

Em relação ao tempo verbal, o presente do indicativo para a exposição e explicação é dominante. Há um caso de imperativo e muitos termos técnicos explicados e exemplificados.

Quadro 9 – Parâmetros físicos e sociossubjetivos da situação de produção do vídeo

Modalidade, mídia, gênero e esfera	Contexto comunicativo	Configuração gráfica inicial
Texto multimodal oral publicado como apresentação oral na esfera acadêmica.	A autora é doutoranda https://www.youtube.com/ watch?v=7YMof2ildDQ	

Fonte: as autoras.

O vídeo traz imagens que fazem relação com a atividade da escrita e o contexto escolar e universitário. O texto verbal oral é iniciado por uma contextualização e justificativa, seguido dos objetivos e a proposta do projeto de pesquisa. Para finalizar, um *slide* com o *link* para o grupo de pesquisa ProTextos e outro *slide* com informações do departamento e da responsabilidade da pesquisa. A dicção é clara e com fluidez compreensível.

O texto faz uso de discurso interativo com dêiticos temporais, espaciais e pessoais a fim de apresentar a relação da pesquisa apresentada com o contexto atual e a implicação da pesquisadora. A linguagem é técnica, mas objetiva.

Este estudo, ainda que de caráter exploratório, e, por isso, sem qualquer pretensão a generalizações e sem mesmo poder evidenciar muitos dos fenômenos linguísticos e discursivos que caracterizam os gêneros em foco, parece, desde logo, deixar evidente que a DC em Ciências da Linguagem se assume através de um discurso teórico com tradução ou até transposição da informação científica para um texto mais acessível, funcionando a exemplificação e a exposição como lógicas de base da construção de tais textos. O recurso a termos técnicos também pode estar a serviço de tal lógica de construção discursiva, existindo, contudo, em certos gêneros, a preocupação de os explicar,

mobilizando, por exemplo, processos de ligação à vida quotidiana e objetivando, dessa forma, os conceitos usados. Nesse sentido, à DC, nestes textos multimodais por excelência, parece estar subjacente uma concepção de divulgação que, embora aspirando a uma informação adequada a um vasto público, não concede à superficialidade do conhecimento.

A implicação do autor-linguista parece também ser uma condição de possibilidade em gêneros como o *blog* e mesmo o vídeo de apresentação oral, podendo apelar ao discurso interativo como recurso.

Considerações finais

Começamos por dizer que o nosso trabalho na formação de professores era motivação para a compreensão da DC das CL e invocamos a voz de Joaquim Dolz porque, como já dissemos, esse investigador e professor vem problematizando o tema, reconhecendo, como aqui revelamos, a importância de trabalhar esse objeto de estudo na prática da formação docente, conduzindo os professores a que adquiram e desenvolvam estratégias eficazes de divulgação das ciências do nosso campo, de acordo com um determinado público-alvo e contexto de comunicação específico. Dizer isso significa afirmar também a relevância de que os professores ascendam à compreensão de que a cultura científica da Linguística é parte integrante do patrimônio de todos numa sociedade e que, por sua vez, reconheçam que a compreensão da(s) Ciência(s) da Linguagem vai implicar também conhecimento sobre as diferentes formas de DC. Conhecer o modo de funcionamento dos diferentes gêneros de textos que estão ao serviço deste propósito e evidenciar as marcas desses discursos que melhor o servem, apropriando-se, assim, de diferentes estratégias discursivas e linguísticas a mobilizar quando necessário para realizarem textos de DC no campo científico em que se situam, foram também objetivos que nos conduziram a este nosso percurso investigativo.

O jogo intertextual evidente num processo de DC nas CL, tanto no caso de Portugal como no do Brasil, por parte de linguistas-professores parece afirmar-se por uma lógica de prevalência do tipo de discurso teórico, num percurso que não abandona o texto referencial, mas o retextualiza, traduzido em linguagem mais simples, sem, contudo, prescindir nem da exposição nem da explicação de certos termos / conceitos da esfera científica em que se move.

Referências

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2002. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2002.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. 2. ed. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Recherches en didactiques**, 3, 27-52, 2003.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (org.) **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Tradução de Adair Vieira Gonçalves. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.51-81.

DOLZ, Joaquim. **A divulgação científica na prática da formação docente**. Conferência de Abertura da 3ª FIP, out. 2021. *YouTube* da ALAB. Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILDkH41t6X0>, Acesso em: 19 out. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

FERNANDES, Cristina Mott. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD**. 2014, 354f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GODOY, Mahayana Cristina.; SAMPAIO, Thiago Motta ; GODOY, Luísa; FARIAS SOUZA, Cecília. Popularização da Linguística. In: ABRALIN AO VIVO. Mesa- redonda. (*on-line*), 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OCyndOXL-e4&t=23s> Acesso em: 03 abr. 2022.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Divulgação científica**: linguagens, esferas e gêneros. 2013. 333f. Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo ; GIERING, Maria Eduarda; MOTTA-ROTH, Désirée. Perspectivas discursivas da divulgação/popularização da ciência. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo. v. 11, p. 3-13, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso (On-line)**, Tubarão. v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

PEREIRA, Luísa Álvares. **Escrever em Português**: Didáticas e Práticas. Porto: Edições ASA, 2000.

PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. (eds.), **Reflexão sobre a escrita**. O ensino de diferentes gêneros de textos. Aveiro: Universidade de Aveiro / DE, 2013. p. 33-65.

PONTARA, Claudia Lopes. Produção de sequência didática com base no gênero infográfico em língua inglesa: um olhar para o processo de transposição didática. **Entretextos** . Londrina: UEL, v. 19, p. 241-284, 2019.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-11>

Para uma modelização didática da escrita académica - a revisão crítica em português língua segunda¹

Conceição Siopa

Camões - Instituto da Cooperação e da Língua
Universidade Eduardo Mondlane

1. Introdução

Sendo a escrita uma competência, cuja aquisição e desenvolvimento é da exclusiva responsabilidade da escola, cabe aos professores em geral, e especificamente aos de Português, conduzir o processo de ensino-aprendizagem para que esta competência seja adquirida e desenvolvida. Ao exigir conhecimentos linguísticos (fonológicos, lexicais, sintáticos e morfológicos), discursivos (géneros textuais) e processuais (planificação, revisão para produção de versões melhoradas e edição de texto) é necessário que a escrita seja uma prática regular nas aulas de Português. Para além da prática de escrever, é ainda necessário que o estudante esteja exposto à língua mais formal, que deve aprender, utilizada em contexto académico e profissional, e que sejam utilizados, de forma sistemática, padrões de correção face aos quais o estudante

1 Este artigo é uma síntese da dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro (Fevereiro de 2020), realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora do Departamento de Educação e Tecnologia da Universidade de Aveiro e do Professor Doutor Joaquim Dolz, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genève.

possa re-estruturar, rever e melhorar a sua produção escrita. Ou seja, sendo a prioridade no ensino da língua portuguesa os usos orais e escritos da língua, a unidade de trabalho em sala de aula deve contemplar a compreensão e produção escrita de textos completos, dos géneros em estudo, dado que se pretende que os estudantes sejam capazes de compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos, socialmente adequados e eficazes nos seus objetivos comunicativos². Neste sentido, e de acordo com a pedagogia do género textual (PGT), o ensino da escrita deve basear-se na aprendizagem dos géneros textuais selecionados como fundamentais em cada nível académico em que o estudante se encontra, seja este o nível secundário ou o universitário.

De uma forma geral, e especificamente na aprendizagem da escrita, o trabalho do professor assenta, de acordo com a perspetiva de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), na elaboração de sequências didáticas (SD) que se iniciam com o trabalho de caracterização dos géneros a trabalhar em contexto de ensino e aprendizagem, seguido da construção de um plano didático sobre os géneros textuais em apreço, centrados na progressão da aprendizagem do estudante. Esta progressão implica, por isso, um desenvolvimento da competência linguística, discursiva e processual, ou seja, da capacidade de escrever textos linguisticamente corretos e discursivamente adequados às diferentes intenções comunicativas e contextos de divulgação. Na realidade, sendo a competência discursiva a habilidade que um indivíduo demonstra ter em usar a língua de maneira adequada e eficaz num determinado contexto, para que tal aconteça, é necessário que o estudante consiga respeitar um conjunto de regras que incluem tanto as regras da gramática, como as dos outros níveis de descrição linguística (léxico, fonética, semântica), como as regras de uso da língua relacionadas com o contexto social, histórico e cultural (que em conjunto definem o género como prática discursiva contextu-

2 Embora a compreensão escrita seja uma componente fundamental da escrita dos géneros académicos, na medida em que a leitura tem, muitas vezes, a finalidade de recolher e tratar informação para a produção escrita, sobretudo em contexto universitário, há, contudo, a necessidade de programar a aprendizagem da escrita de forma específica, sem com isso menosprezar a importância e a ligação entre leitura e escrita.

alizada) em que a comunicação se desenvolve. Ou seja, o ensino da escrita, a evolução da sua aprendizagem, a produção autónoma, eficaz e adequada socialmente de produtos concretos que se incluem em géneros textuais reconhecidos social e academicamente, implica a consciencialização de que este é um processo que envolve várias componentes. Por um lado, o ensino da escrita não se pode cingir apenas à competência linguística e ao estudo da gramática de frases isoladas e, por outro lado, para que a aprendizagem resulte no desenvolvimento das competências discursivas do indivíduo, o trabalho em sala de aula não se pode centrar apenas em respostas a estímulos induzidos pelo professor, nem num processo externo de cumprimento de tarefas mais ou menos rotineiras. Para que o desenvolvimento da escrita ocorra e se concretize, o aprendente tem que se envolver ativamente, desenvolver a consciência das necessidades comunicativas e processuais que a escrita envolve e praticar a escrita, produzindo textos concretos que se inserem nos géneros estudados.

Em síntese, e de acordo com Dolz (1994), o desenvolvimento da autonomia do estudante é, fundamentalmente, uma consequência direta da sua competência na utilização da língua em situações de comunicação o que transforma as competências linguística e discursiva em competências transversais a toda a aprendizagem e não apenas à aprendizagem de línguas. Neste sentido, escrever academicamente ou profissionalmente é um ato social complexo (VYGOTSKY, 1978) que envolve todo um processo cognitivo. Envolve leitura e recolha de informação pertinente, planificação e organização das ideias, produção escrita de acordo com um modelo de escrita, revisão e produção de versões melhoradas do texto até que se consiga a versão final que satisfaça os propósitos comunicativos e discursivos pretendidos. Para dominar todo este processo é necessário um ensino e aprendizagem de diferentes géneros textuais, práticas de escrita em que os estudantes se envolvem individual e coletivamente, apoiados de forma sistemática pelo professor, num ambiente de aprendizagem interativo e solidário.

Este artigo pretende, assim, divulgar um estudo desenvolvido numa universidade moçambicana, em que se demonstra que o ensino-aprendizagem da escrita da recensão crítica, segundo a pedagogia do género, não só provoca a aprendizagem da produção escrita do género em causa, mas também permite a aprendizagem de configurações linguísticas e discursivas comuns ao discurso académico presentes em outros géneros académicos. A sua estrutura contempla, para além desta introdução, um breve enquadramento teórico, a metodologia adoptada no estudo desenvolvido, os resultados obtidos e algumas conclusões que o estudo desenvolvido permitiu tirar.

2. Enquadramento teórico: A pedagogia do género textual

Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action... Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact. Genres are the familiar places we go to create intelligible communicative action with each other and the guideposts we use to explore the familiar. (Bazerman, 1997, p. 19)

Aplicada inicialmente mais em contexto anglo-saxónico, com diversos autores a produzirem estudos na área da sua aplicação pedagógica (JOHNS, 1997; MARTIN, 1992, 2009; MILLER, 1984; SWALES, 1990), o ensino da escrita baseado no género textual deu origem a várias tendências e tem vindo a ser analisado e desenvolvido por diferentes autores na sua aplicação pedagógica. Identificam-se, fundamentalmente, quatro tendências na abordagem da teoria de género de textos e da sua aplicação em contexto pedagógico: i) o grupo da Nova Retórica (USA); ii) o grupo conhecido pela Escola de Sidney ou Linguística Sistemico-Funcional (SFL); iii) o grupo de línguas para fins específicos, genericamente apelidado de ESP (*English for Specific Purposes*); e iv) a Escola de Genebra ou o interacionismo sócio-discursivo (ISD).

Para o grupo da Nova Retórica (C. BAZERMAN, 2009;

BERKENKOTTER & HUCKIN, 1995; FREEDMAN & MEDWAY, 1994; MILLER, 1984), o género é considerado uma estratégia social padronizada, incorporada numa forma típica de discurso que se desenvolveu para responder a uma situação retórica recorrente. Esta abordagem, que não tinha, inicialmente, a intenção de ser usada em sala de aula, preocupa-se sobretudo em investigar contextos, estudando o género como uma relação motivada e funcional entre texto e situação social. A tónica tem sido descobrir algo sobre atitudes, valores e crenças das comunidades que usam aqueles textos que os géneros implicam e constroem.

Para a Linguística Sistémico-Funcional (CHRISTIE & MARTIN, 1997; HALLIDAY & HASAN, 1985; HASAN, 1989; MARTIN, 1992, 1999), influenciado pelo trabalho de Halliday (2004), o género é considerado como um processo social orientado por objetivos específicos de comunicação, em que estes são determinantes para as estruturas retóricas escolhidas pelos indivíduos para servir esses objetivos, fazendo, assim, uma ligação sistemática entre língua e contexto. O trabalho desenvolvido nesta escola de pensamento tem tentado explicitar as características dos diferentes géneros em conjunto com a língua usada, investigando os padrões lexicais, gramaticais e de coesão que concretizam os géneros, enfatizando o modo como a língua está sistematicamente ligada ao contexto. A partir da explicitação desta ligação, esta tendência tem desenvolvido uma forte ligação com a educação para a literacia e a aplicação do género em contexto pedagógico, partindo da noção da centralidade que a aprendizagem dos géneros escritos tem no sucesso académico dos estudantes.

A escola genericamente apelidada de *English for Specific Purposes* (BHATIA, 1997; JOHNS, 1997; SWALES, 1990, 1993), que se situa entre as duas perspetivas anteriores, tem sido orientada mais especificamente para o ensino do inglês científico e académico a falantes de inglês como L2. Tal com o grupo da Nova Retórica, empregam as noções de intertextualidade e dialogismo herdados de Bakhtin, mas também se baseiam fortemente na compreensão da estrutura dos textos e, de forma

mais moderada, nos princípios pedagógicos de Vygotsky. Colocam a ênfase no propósito comunicativo e nas características formais dos textos que corporizam esses objetivos, estruturados pelo discurso específico das comunidades, cujos membros partilham propósitos comunicativos comuns. Estes propósitos são a razão fundamental do gênero que, de acordo com esta escola, ajudam a compreender o modo como o gênero é concretizado e as escolhas de conteúdo e estilo que mobiliza. Tem tido uma forte aplicação pedagógica, fundamentalmente na produção de materiais instrucionais em contexto de ensino da língua para fins específicos, para estudantes ou profissionais (BAZERMAN, 2009; HYLAND, 2002; MARTIN, 1992; SWALES, 1990).

Para a Escola de Genebra (BRONCKART, 2003, 2006; DOLZ & SCHNEUWLY, 1996, DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), e sobretudo a partir da década de 90, o conceito de gênero (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2003) começou a ser discutido e proposto como objeto de ensino de línguas, correspondendo à necessidade de desenvolver competências linguísticas e discursivas dos estudantes, valorizando o contexto social de produção dos textos trabalhados em situação de ensino-aprendizagem. Dolz, Noverraz & Schneuwly consideram que o desenvolvimento da autonomia do estudante é, em grande medida, “consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (2004, p. 46). De acordo com estes autores, o primeiro objetivo ao aprender a escrita de um gênero de texto deve ser o de levar o estudante a descobrir e apreender os condicionalismos sociais que a situação de comunicação real impõe aos recursos linguísticos e discursivos selecionados para a sua construção. Assim, partindo do estudo do texto, das suas características linguísticas e discursivas relacionadas com as suas condições de produção e circulação, os autores ligados a esta perspectiva desenvolveram um contexto de ensino e aprendizagem do gênero. Partem do pressuposto que os enunciados são “produtos da atividade da linguagem que apresentam características relativamente estáveis – justificando-se por isso que sejam chamados

gêneros de texto” (BRONCKART, 2003, p. 137), permitindo articular “as práticas sociais e os objetos escolares” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). Ou seja, por um lado, os diversos gêneros de texto (orais ou escritos), funcionam como “megainstrumentos” que transmitem ações linguisticamente situadas e que se podem definir em três eixos fundamentais “1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; e 3) as configurações específicas das unidades de linguagem” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY 2004, p. 52). Por outro lado, o trabalho com os gêneros proporciona ao professor a possibilidade de construir tarefas de aprendizagem faseadas, executadas colaborativamente e direcionadas às dimensões mais estáveis de cada gênero, passíveis de se constituírem como um suporte didático eficaz.

Assim, e independentemente das divergências entre escolas, o modelo de ensino da escrita baseado no gênero é uma abordagem instrumental que assenta em dois aspetos fundamentais para a sua aplicação pedagógica: (i) os textos decorrem de gêneros, evidenciando características que os ligam aos propósitos e contextos sociais de produção e circulação; e (ii) essas mesmas características mais estáveis podem ser descritas de forma a relacionar os textos entre si com o contexto de produção e as escolhas dos procedimentos retóricos e discursivos adotados para a sua construção. A língua é vista como inserida numa realidade social, dado que é através de formas tipificadas e convencionais que os indivíduos desenvolvem relações entre si, se estabelecem no seio das comunidades e desenvolvem as suas atividades. A aprendizagem da escrita académica (EA) através da PGT baseia-se, assim, fundamentalmente, na noção de que o gênero é uma “moldura para a ação social” (BAZERMAN, 2009), ou seja, um modo abstrato, reconhecido socialmente, de usar a língua. É possível detetar e descrever as relações entre o objetivo social de produção do texto e as estruturas discursivas selecionadas para o construir, o que permite compreender as diferenças e semelhanças entre os diversos

textos escritos e, conseqüentemente, aprender a escrevê-los. Esta abordagem apoia a construção de um quadro instrucional de referência e responde às necessidades comunicativas dos estudantes universitários em diferentes níveis (C. BAZERMAN, 2009; BORK ET AL., 2014; HYLAND, 2003, 2007; STREET, 2010; SWALES, 2009).

Neste sentido, se é possível detetar e descrever as relações entre o objetivo social de produção e as estruturas linguísticas e discursivas selecionadas para o construir, é possível explicitar as diferenças e semelhanças entre diversos textos, programar o seu ensino e aprendizagem e desenhar materiais adequados, de complexidade faseada e controlada para tal. O género constitui-se, assim, por um lado, como um quadro referencial, organizador da utilização dos signos linguísticos em textos concretos e, por outro, como instrumento facilitador de aprendizagens que se relacionam com as situações de comunicação concretas e com a seleção das estruturas linguísticas convocadas para tal (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; HYLAND, 2013; MARTIN, 2009; PEREIRA, 2014).

A pedagogia do género, ao concretizar-se como um modelo de ensino da escrita e embora com algumas divergências relativamente à ênfase que se coloca no texto ou no contexto (HYLAND, 2003), criou, nas duas últimas décadas, um espaço pedagógico que veio desafiar e impor-se ao ensino mais tradicional da escrita. Esta abordagem apoia a construção de um quadro instrucional de referência que permite responder às necessidades comunicativas dos estudantes, com diferentes origens e em diferentes níveis académicos (DEVITT, 2009; ROSE, 2011; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; STREET, 2010; SWALES, 2009; VYGOTSKY, 1978).

2.1. Sequência didática sobre a recensão crítica

“As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam esta apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos

com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de as reconstruir e delas se apropriarem. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 50)

Ensinar implica, como sabemos, uma ação pensada e intencional por parte do professor, e ensinar a escrita de um gênero textual insere-se, também, nesta linha do agir consciente do professor. Verifica-se, assim, que a pedagogia do gênero favorece a construção de SD³, centradas em textos dos gêneros constituídos como objeto de aprendizagem e em trabalhos colaborativos e individuais, como forma de proporcionar ao estudante o acesso às características do gênero em estudo através de modelos. Ou seja, o professor, com o DD⁴ adequado, pode conduzir o estudante da fase em que se encontra para a concretização da aprendizagem pretendida, que ele ainda não domina, mas que tem a possibilidade de vir a adquirir – zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978). O sucesso desta aprendizagem depende, assim, em larga medida, do apoio sistemático do professor, dos dispositivos desafiadores e adequados ao nível em que o estudante se encontra e ao objetivo de o fazer progredir (zona proximal) e do ambiente colaborativo em que a SD se concretiza (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; SIOPA, 2015, 2017).

Neste sentido, a SD prevê um conjunto de tarefas organizadas sequencialmente, em torno da compreensão de algumas das configurações de um gênero textual e da sua respetiva produção, num modelo que teve como ponto de partida o proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98). Segundo este modelo, a apresentação inicial é o momento em que o professor explicita a situação de comunicação e os

3 Por SD entende-se um conjunto de (sub) unidades de ensino, organizadas sequencialmente, com o objetivo específico de melhorar uma determinada prática de linguagem, estabelecendo-se, assim, a relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem, os materiais que facilitam essa apropriação e os instrumentos que permitem a recolha de dados para avaliação dos resultados (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; PEREIRA & CARDOSO, 2013).

4 Os dispositivos didáticos são “instrumentos capazes de situar e ajudar o professor no seu papel e capazes, portanto, de levar os seus alunos a saber mais (...)” (PEREIRA & CARDOSO, 2013, P. 37).

objetivos pretendidos com a tarefa de produção textual que se vai seguir. A produção escrita em que os estudantes se envolvem inicialmente⁵ é feita de acordo com o que sabem e com a ideia que têm do género em causa. Seguem-se os módulos de aprendizagem que, no caso deste estudo, são constituídos pelas etapas desenhadas para a aprendizagem das configurações da recensão. A terminar a SD, teremos a produção final do texto do género que, comparada com a produção inicial, permitirá avaliar o percurso de aprendizagem dos estudantes.

A recensão crítica, género de texto adotado neste estudo, é um dos géneros académicos que poderá desenvolver diferentes competências de literacia académica, numa fase precoce do percurso académico. Embora não exclusivamente académica⁶, a recensão crítica circula regularmente neste contexto, mas também em contextos literários, cumprindo o objetivo de apresentar (recensear) e avaliar (criticar) livros e artigos científicos em diferentes áreas do conhecimento. Assim, se considerarmos que a retórica é a arte de usar a linguagem para comunicar de forma eficaz e persuasiva, e de acordo com as configurações deste género textual, foram consideradas como passíveis de serem ensinadas e aprendidas as seguintes dimensões do género recensão: 1) movimentos retóricos⁷: (i) apresentação - que corresponde ao movimento em que se referem os elementos caracterizadores do objeto (livro, artigo ou capítulo de livro) que permitem ao leitor identificar e localizar o objeto; (ii) descrição – que caracteriza o movimento retórico seguinte em que

5 Esta primeira produção é fundamental pois, de acordo com os autores deste modelo, este é o momento em que o professor toma consciência do estágio em que os estudantes se encontram, do que já sabem e não sabem fazer, para melhor poder orientar a sua SD.

6 A recensão crítica é um género que circula também em contextos não académicos, mais informais e comerciais, em versões simplificadas de apresentação de livros, filmes, restaurantes, museus, etc.

7 Os movimentos retóricos concretizam-se em etapas constituídas por movimentos e passos de sentido para o desenvolvimento do conteúdo do texto que concretiza um determinado propósito comunicativo. Estes movimentos organizam-se, no texto, em dois níveis hierárquicos de unidades de informação: os movimentos (moves) como um bloco de texto (parágrafos) com uma função comunicativa específica que na sua totalidade constitui a informação presente no texto; e os passos (steps) constituídos por blocos de texto (períodos) com uma função comunicativa de menor abrangência e que, no seu conjunto, concretizam os propósitos comunicativos dos movimentos (Motta-Roth, 2001; Swales, 1981; Swales & Najjar, 1987).

se inclui a caracterização do objeto relativamente à sua estrutura e conteúdo, através de um resumo ou síntese das ideias ou traços específicos considerados essenciais; (iii) apreciação - em que se avalia o objeto em causa, discutindo aspetos positivos e negativos, em confronto com outros textos ou trabalhos desenvolvidos na área de especialidade; e (iv) recomendação - como aconselhamento da leitura, estudo do texto ou usufruto do objeto em causa, tendo como base a sua importância, o seu valor na área em que se insere e o público a que se destina; 2) mecanismos de textualização⁸ relacionados com a construção de frases complexas e a inclusão de elementos de coesão lexical⁹ e gramatical; e 3) mecanismos enunciativos¹⁰, constituídos pela utilização das vozes do autor empírico, do agente-produtor da recensão e de vozes sociais.

3. Metodologia

O estudo empírico desenvolvido foi desenhado com o objetivo de alterar uma realidade problemática na área do ensino e aprendizagem da EA, adotando, por isso, uma metodologia de investigação-ação em

8 Os mecanismos de textualização são “séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática, de organizadores e de retomadas nominais que contribuem para tornar mais visível a estruturação do conteúdo”, como é o caso da coesão lexical e gramatical (Bronckart, 2003, p. 122).

9 Por coesão lexical (Mateus et al., 2003, p. 114) ou coesão nominal (Bronckart, 2003, p. 124), entende-se “uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual e que tem a função de introduzir temas (e/ou personagens) novos ou permitir a sua retomada ou a sua substituição no desenvolvimento do texto” (Bronckart, 2003, p. 124). Este tipo de coesão pode ser conseguido através de reiteraões e substituições lexicais, envolvendo a “repetição da mesma unidade lexical ao longo do texto ou a sua substituição por outras unidades lexicais que com ela mantêm relações semânticas (contiguidade) de natureza hierárquica (hiponímia e hiperonímia) ou não hierárquica (sinonímia e antonímia)” (Mateus et al., 2003, pp. 114–115). A coesão gramatical, que pode ser frásica, interfrásica, temporal, estrutural e referencial, é também um processo de ligação sequencial, morfológica ou estrutural, “realizada através das marcas dos tempos verbais, em interação com conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, referências ou coreferências, paralelismo estrutural e organizadores textuais” (Mateus et al., 2003, pp. 87–115). Este tipo de coesão é também “um processo de articulação entre movimentos retóricos e fases das sequências textuais” (Bronckart, 2003, p. 127), neste caso, da recensão.

10 Mecanismos enunciativos, de acordo com BRONCKART (2003, p. 130), são “mecanismos configuracionais que contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto” e para o “esclarecimento dos posicionamentos enunciativos”, traduzindo “as diversas avaliações sobre alguns aspetos do conteúdo temático”.

cujos pressupostos se insere (ALARCÃO, 2001; C. COUTINHO, 2008; C. COUTINHO ET AL., 2009; LATORRE, 2005). O estudo, de natureza qualitativa, compreendeu seis fases: 1) enunciação do problema de investigação; 2) planificação e calendarização da ação; 3) construção da SD e do DD para o ensino da recensão crítica; 4) implementação da SD e aplicação do DD em contexto de sala de aula; 5) testagem, análise dos dados e interpretação dos resultados; e 6) conclusões. Os participantes¹¹ (n32) que faziam parte do grupo alvo deste estudo estavam todos matriculados no segundo ano da Licenciatura em Ensino de Português, numa universidade em Moçambique. A média de idades era de 27 anos e todos os estudantes inquiridos tinham tido, pelo menos, 12 anos de instrução formal em português. Entre os inquiridos, a maioria dos estudantes (68,7%) assumiu ter uma única língua materna, sendo que as línguas que partilham este estatuto, na população auscultada, são o xichangana (37,5%), o português (15,6%) ou outras línguas bantu (15,6%). Importa referir que para a realização deste estudo, todos os estudantes envolvidos autorizaram que os seus dados fossem utilizados, tendo-se, no entanto, garantido o seu anonimato.

3.1. Recolha e análise de dados

Os instrumentos de recolha de dados incluíram as produções escritas dos estudantes (texto inicial e texto final), um inquérito por questionário, construído para a caracterização do perfil sócio-linguístico da população inquirida. Quanto aos procedimentos adotados para a recolha dos dados, estes incluíram a análise de conteúdo de dois textos por estudante: o texto produzido inicialmente, cujos resultados permitiram avaliar o ponto de partida, e o texto final produzido, em que os resultados obtidos, comparados com os resultados da produção inicial, permitiram avaliar o ponto de chegada. Os dados recolhidos, nas produções iniciais e finais dos estudantes, foram posteriormente

11 As percentagens referidas neste ponto resultaram da análise dos resultados do inquérito por questionário, construído e aplicado para a caracterização do perfil sócio-linguístico da população inquirida.

codificados, de acordo com as categorias trabalhadas durante a SD e que correspondem às configurações do género recensão crítica. Ou seja, tendo em conta a estrutura retórica do género em causa, foram consideradas as seguintes categorias para a análise dos dados: i) organização discursiva em movimentos retóricos - apresentação, caracterização, apreciação e recomendação; ii) mecanismos textuais ou de textualização onde se incluíam as subcategorias coesão lexical, coesão gramatical e frase complexa sem erros¹² (FSE)¹³ (ELLIS, 2012) como categorias de análise ilustradoras da correção e complexidade da EA, importantes, portanto, para a avaliação dos efeitos da SD e do DD aplicado; e iii) mecanismos enunciativos (voz)¹⁴. A inclusão da categoria FSE justifica-se porque os erros foram alvo de RCE por parte do professor nas recensões intermédias e, posteriormente, alvo de produção melhorada por parte dos estudantes. Assim, os erros detetados foram considerados com o propósito de, em confronto com as FSE, se poder verificar a evolução na correção linguística¹⁵, sabendo-se que,

12 Utilizámos a noção de erro definida por Gonçalves (2010, p. 23) como sendo as “produções dos falantes que contêm traços e estruturas não conformes à norma europeia” e foram consideradas as categorias de erros apresentadas por Gonçalves (2010) em que se incluíram os erros de sentido, de gramática, de ortografia e de pontuação. Nos erros de sentido, incluímos as frases em que o sentido não está perceptível, ou não é fiel ao sentido expresso no texto-fonte. Por erros de gramática, considerámos os mais expressivos nessa população estudantil (cf. Gonçalves, 2010), nomeadamente as incorreções ao nível da morfossintaxe para a concordância nominal e verbal, do léxico-sintaxe ao nível da seleção categorial (colocação, ausência, ou seleção da preposição), da sintaxe ao nível do artigo (ausência ou seleção), colocação do pronome e ordem de palavras. Foram, ainda, considerados os erros ao nível da ortografia (e acentuação) e da pontuação, também nesse caso para os erros mais significativos (Diniz & Fumo, 2015), ao nível do ponto final e da vírgula.

13 Nesta subcategoria foram consideradas todas as frases, tendo sido codificadas as frases simples e complexas sem erros (FSE), devendo-se esta última característica à sua importância na produção escrita de qualquer texto.

14 Mecanismos Enunciativos são, de acordo com Bronckart (2003, p. 130), “mecanismos configuracionais que contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto” e para o “esclarecimento dos posicionamentos enunciativos”. Inserem-se, nestes mecanismos, a categoria voz, que pode ser de quatro tipos : “voz do autor (ou do agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado ou que atribui essa responsabilidade a terceiros (...); voz do autor empírico, vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; e vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático”. (Bronckart, 2003, pp. 130-131)

15 Recorde-se, a este propósito, que, embora não se pretenda dar relevância ao que está em conformidade com o estabelecido pela norma europeia do português, em Moçambique o

do ponto de vista didático, a informação fornecida pela caracterização dos erros ajuda o professor e os estudantes no desenvolvimento do seu trabalho de melhoria da produção escrita. Em seguida, e depois de codificados todos os textos dos estudantes de acordo com as categorias referidas anteriormente, procedeu-se à extração dos resultados, com base nas ferramentas disponibilizadas pelo software utilizado para a análise qualitativa (MAXQDA). Relativamente ao questionário (cujos principais resultados foram referidos no ponto anterior), este teve como objetivo recolher dados que permitissem a caracterização do perfil sociolinguístico dos estudantes alvo deste estudo, tendo sido construído especificamente para este estudo, mas também a partir de questionários existentes (BARBEIRO et al., 2015; LONKA et al., 2014).

4. Resultados da modelização didática do género recensão crítica

Para apresentação dos resultados obtidos no estudo desenvolvido, fez-se uma comparação entre os resultados obtidos nos textos iniciais e finais, nas subcategorias já referidas anteriormente. Nesta comparação, verificámos que a modelização didática da recensão crítica, desenvolvida na SD, produziu efeitos positivos na produção escrita destes estudantes, relativamente ao género em estudo. Explicitando um pouco melhor, os textos finais, em contraste com os textos iniciais, revelam uma maior presença das dimensões e configurações da recensão crítica ensinadas, num número mais significativo de textos

Relativamente aos movimentos retóricos presentes nos textos iniciais, estes incidem, quase exclusivamente, na categoria “descrição”, presente em todos os 32 textos, enquanto que os restantes movimentos são praticamente inexistentes nos textos iniciais. No entanto, nos 32 textos finais produzidos pelos estudantes, verifica-se a presença dos movimentos retóricos (“apresentação do texto-fonte”, “descrição”, e

Português (norma europeia) é (ainda) a única língua estabelecida como língua oficial e que os estudantes do grupo alvo deste estudo estão matriculados numa licenciatura em Ensino de Português.

“apreciação”) na totalidade dos textos e a “recomendação” em 27 dos 32 textos. Quanto aos mecanismos de textualização (coesão gramatical e lexical), estes estão presentes em cerca de metade dos textos iniciais, mas, nos textos finais, aqueles mecanismos aparecem na maiorias dos textos. Quanto às vozes (mecanismos enunciativos), verifica-se que, nos textos iniciais, este mecanismo aparece em 15 dos 32 textos, mas nos textos finais verifica-se um aumento da sua presença para o dobro (de 15 para 30), tendo-se registado uma maior utilização de todas as vozes, com maior expressividade para a presença da voz do agente-produtor da recensão, em 28 textos, seguida da voz do autor empírico verificada em 19 textos. Relativamente às frases construídas, verifica-se que os estudantes produziram mais frases complexas e mais FSE, permitindo contabilizar não apenas o total de frases construídas mas, sobretudo, verificar quais as FSE nas frases construídas e detetar a evolução ao nível da correção linguística, calculada através do rácio de FSE que no texto inicial era 37 (21,2%) e no texto final foi de 206 FSE, o que representa 49,5% das frases construídas nos textos finais.

5. Conclusões

Como referido, a SD foi construída de modo a estabelecerem-se princípios e estratégias que pudessem promover um ensino explícito do género recensão crítica. No entanto, para além deste objetivo, as conclusões do estudo permitem acrescentar um outro, que nos parece fundamental, para os propósitos do ensino explícito de géneros académicos. Ou seja, a aprendizagem das configurações da recensão crítica pode permitir ao estudante não só desenvolver habilidades específicas de escrita do género em causa, mas também competências gerais próprias do discurso académico. Neste sentido, a primeira conclusão do estudo desenvolvido é a constatação de que a recensão crítica pode vir a funcionar como um megainstrumento (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), um género académico intermédio entre a produção escrita de resumos e a produção escrita de ensaios e artigos, conduzindo o estudante universitário

à lógica da escrita académica. Esta constatação surge depois de verificada a melhoria e complexificação do discurso produzido no texto final e que terá permitido aos estudantes saírem da lógica do resumo e do “conhecimento recebido” (BAZERMAN, 2009, p.9), para a lógica de um conhecimento construído, próprio de um discurso mais académico. A segunda conclusão que é possível extrair deste estudo é a de que a SD sobre a recensão crítica produziu resultados concretos na produção escrita do género em causa, por parte dos estudantes, no sentido em que solucionou alguns dos problemas verificados na expressão escrita. Ou seja, para além dos contributos ao nível das transformações linguísticas propriamente ditas, este estudo mostrou que o SD contribuiu para que os estudantes apreendessem e manipulassem os diversos mecanismos enunciativos, o que permitiu não só a concretização de diferentes vozes no texto, mas também despoletou a criação de uma voz própria. A terceira conclusão que este estudo também permitiu tirar foi a de que a aplicação da SD, nas condições em que foi desenvolvida, utilizando a aplicação de RCE a produções intermédias da recensão crítica, produz alterações linguísticas e uma maior complexificação do discurso escrito produzido por estes estudantes. Esta complexificação surge nos resultados do estudo não só pela habilidade demonstrada na manipulação dos mecanismos enunciativos, como referido anteriormente, mas também dos mecanismos textuais ao nível da coesão lexical e gramatical e de uma maior correção linguística do discurso produzido. Esta correção surge nos resultados obtidos, através das alterações linguísticas na produção de frases mais longas e complexas, com menor número de incorreções. Isto é, para além dos resultados já referidos e das constatações já feitas, a construção frásica dos últimos textos reflete uma maior correção linguística, que surge ao nível de aspetos gramaticais, ortográficos e de pontuação que, no entanto, não foram objeto de ensino explícito por parte do professor, nem durante a SD, nem em SD anteriores naquele ano letivo. O trabalho desenvolvido com estes aspetos consistiu na aplicação de

RCE indireto, fornecido pelo professor às produções intermédias da recensão crítica, propondo-se, em seguida, que os estudantes trabalhassem individualmente sobre esse retorno na produção de versões melhoradas da recensão produzida¹⁶.

Estes resultados apontam assim, por um lado, para a importância da produção de versões intermédias, produzidas depois de um processo de revisão e integração de melhorias no texto produzido. Por outro lado, estes mesmos resultados permitem, por isso, recomendar que na modelização didática da recensão crítica (e de outros géneros académicos), se considere o RCE como uma estratégia importante na implementação da SD ao desenvolvimento da escrita de recensões críticas e, por isso, deva constituir uma orientação específica na aplicação de dispositivos didáticos.

Ainda, relativamente a este ponto, não se pode ignorar a constatação de que a fase de contacto para leitura e desconstrução de múltiplos textos académicos poderá ter funcionado como reforço da exposição a uma língua mais formal e académica (*input enhancement*). E este reforço poderá ter despoletado não só a (re)aquisição de vocabulário específico e de estruturas mais complexas da língua, mas também a fixação de algumas correspondências fonema-grafema ou regras de pontuação (ELLIS, 1997; WINGATE, 2012), “*If learners do not receive exposure to the target language they cannot acquire it. In general, the more exposure they receive, the more and the faster they will learn*” (ELLIS, 2008, p.8). Em síntese, o que este estudo nos permitiu evidenciar é o poder da PGT e da modelização didática da recensão crítica na aprendizagem e produção de um discurso mais académico, na sua complexidade e correção.

16 Com este estudo, houve a oportunidade de voltar a confirmar resultados anteriormente obtidos com o RCE (Siopa, 2015, 2017)

Referências

- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In: CAMPOS, B.P. (Ed.), Formação profissional de professores no ensino superior/Cadernos de formação de professores*. Porto Editora, 2001, p. 21-30.
- BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. Á.; CARVALHO, J. A. B. Writing at Portuguese Universities : Student Perceptions and Practices. **Journal of Academic Writing**, [S.L.], v. 5, n.1, p. 74–85, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: beyond writing to learn. **Pratiques**, [S.L.], v.143–144, p.127–138, 2009.
- BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. *In: BISHOP, W.; OSTRUM, H. (Eds.), Genre and writing*. Boynton: Boynton Cook., 1997, p. 19-26.
- BHATIA, V. K. Genre-mixing in academic introductions. **English for Specific Purposes**. [S.L.], v. 16, n. 3, p. 181–195, 1997.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre Knowledge in Disciplinary Communication**. Abingdon: Routledge, 1995.
- BORK, A. V.; BAZERMAN, C.; CORREA, F.; CRISTOVÃO, V. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v.9, n.1, p. 2–14. 2014.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras. 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.). **Genre in institutions: Social processes in the workplace and school**. Londres; Nova Iorque: Continuum. 1997.
- COUTINHO, C. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n.1, p. 5–15. 2008.
- COUTINHO, C.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J. R. C.; VIEIRA, S. R. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v.2, n.13, p. 355–379. 2009.
- DEVITT, A. Teaching critical genre awareness. *In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.), Genre in a changing world. Perspectives on writing* WAC Clearinghouse/Parlor Press. 2009, p. 337-351.

DINIZ, M. J.; FUMO, Ó. Pontuação: A vírgula. :*In* GONÇALVES, P.; SIOPA, C. (Eds.), **Caderno de Pesquisa nº1: Didáctica do Português L2**. Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. 2005, p.81-97.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.;SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Eds.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.41-73.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite – éléments de réflexions à propos d’une expérience romande, **Enjeux**, v. 37, p.49–75, 1996.

DOLZ, J. Produire des textes pour mieux comprendre: L’enseignement du discours argumentatif. In Reuter, Y. (ed) **Les Interactions Lecture-Ecriture**. Berne: Peter Lang, 1994, p. 219-242.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. Principles of Instructed Second Language Acquisition. **CAL Digest**. Washington DC. p. 1–6. dec. 2008.

ELLIS, R. Editorial. **Language Teaching Research**,/[*S.L.*], v.16, n.3, p. 285–287, 2012.

FREEDMAN, A.;MEDWAY, P. **Genre and the New Rhetoric**. Londres: Taylor & Francis, 1994.

GONÇALVES, P. Perfil linguístico dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. *In*: GONÇALVES, P. (Ed.), **O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas**. Maputo: Texto Editora, 2010, p. 16-50.

LLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press,1985.

HASAN, R. The structure of a text the identity of text. *In*: HALLIDAY, M.A.K.;HASAN, R. (Eds.). **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 52-69.

HYLAND, K. Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. In FLOWERDEW, J. (Ed.), **Academic discourse**. London: Longman, 2002, p. 115-130.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: a social response to process. **Journal of Second Language Writing**, [S.L.] v.12, n.1, p. 17–29, 2003.

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing**, [S.L.] v.16, n. 3, p. 148–164, 2007.

HYLAND, K. Writing in the university: education, knowledge and reputation. **Language Teaching**, [S.L.] v.46, n. 1, p. 53–70, 2013.

JOHNS, A. M. Students as researchers: investigating texts, processes, and contexts. In: JOHNS, A. M. (Eds.). **Text , Role, and Context Developing Academic Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 92-113.

LATORRE, A. **Investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. 3. ed. Barcelona: Graó. 2005.

LONKA, K.; CHOW, A.; KESKINEN, J.; HAKKARAINEN, K.; SANDSTRÖM, N.; PYHÄLTÖ, K. How to measure PhD. students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being? **Journal of Writing Research**, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 245–269, 2014.

MARTIN, J. Genre and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, [S.L.], v.20, n.1, p. 10–21, 2009.

MARTIN, J. Genre and Literacy-Modeling Context in Educational Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, [S.L.], v.13, p. 141–172, 1992.

MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.), **Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes**. Londres; Nova Iorque: Continuum, 1999, p. 123–155.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. **Gramática da língua portuguesa**. Alfragide: Editorial Caminho, 2003.

Miller, C. (1984). Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, [S.L.], v. 70, p. 151–167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 38, p. 29–45, 2001.

PEREIRA, L. Á. **Sumário de lição: a produção de textos na escola – um percurso para uma didática (da literacia) da escrita**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: PEREIRA L. A.; CARDOSO, I. (Eds.), **Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos**. Aveiro: UA Editora. 2013, p. 33-65.

ROSE, D. Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. **Australian Journal of Language and Literacy**, [S.L.], v. 34, n.1, p. 81–97, 2011.

SIOPA, C. Aperfeiçoar a escrita em português na universidade em Moçambique. **Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais**, Maputo, v.1, n.1, p. 52–66, 2015.

SIOPA, C. Escrever sem papel e corrigir sem caneta: o desenvolvimento da escrita e o uso do e-mail. In: MONTEIRO, A.C.; SIOPA, C.; MARQUES, J.; BASTOS, M. (Eds.). **Ensino da língua portuguesa em contextos multilíngues e multiculturais**. textos selecionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2017, p. 102-123.

STREET, B. Academic literacies approaches to genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 10, n.2, p. 347–361, 2010.

SWALES, J. M. Aspects of article introductions, **ESP Research Report**. Birmingham: v. 1. 1981.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Genre analysis%3A English in academic and research settings&author=J.M. Swales&publication_year=](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Genre+analysis%3A+English+in+academic+and+research+settings&author=J.M.+Swales&publication_year=). Acesso em 03 de Março de 2019.

SWALES, J. M. Genre and Engagement. **Revue Belge de Philologie et d’histoire**, [S.L.], v. 71, n. 3, p. 687–698, 1993.

SWALES, J. Worlds of genre - metaphors of genre. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.), **Genre in a changing world**. Perspectives on writing. WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009, p. 1-16.

SWALES, J.; NAJJAR, H. The Writing of Research Article Introductions. **Written Communication**, [S.L.], v. 4, n.2, p. 175-191, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WINGATE, U. Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A ‘literacy’ journey. **Journal of English for Academic Purposes**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 26–37, 2012.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-12>

Letramentos acadêmico-científicos e *english as a medium of instruction (emi)* na pós-graduação: uma articulação interdisciplinar para a internacionalização¹

Maria Izabel Rodrigues Tognato

Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão

Introdução²

Os Letramentos Acadêmicos (STREET, 1984, 2010, 2012; LEA; STREET, 1998, 2014) têm sido amplamente discutido como um conjunto de práticas sociais que propiciam um olhar aos significados

1 Este trabalho vincula-se a um projeto de pesquisa em desenvolvimento, intitulado “*English as a Medium of Instruction (EMI)* e Letramentos Acadêmico-Científicos na graduação e na pós-graduação pela internacionalização”, na Unespar – *Campus* de Campo Mourão (PR), bem como ao Grupo de Pesquisa “Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações” (LIDERE – CNPq), por nós coordenado, nesta mesma instituição, ao “Grupo de Pesquisa Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem” (LACEL – Unespar/CNPq), e Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), em colaboração com diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), dos quais fazemos parte, coordenados pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 Este trabalho é um agradecimento especial ao Professor Joaquim Dolz por todas as suas contribuições acadêmicas, científicas e profissionais para meu percurso de formação em desenvolvimento e por ter se disponibilizado a me orientar em um estudo pós-doutoral, realizado na UNIGE - Universidade de Genebra - FAPSE - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES. nº BEX 0767/15-8, de setembro de 2015 a fevereiro de 2016, que resultou no artigo intitulado “Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações” e no artigo intitulado “Writing as a Process in Teacher Education: Analysis of a Didactic Sequence”, ambos disponíveis em: [file:///C:/Users/User/Downloads/unige_90948_attachment01%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/unige_90948_attachment01%20(9).pdf) e <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/tognato.pdf>, respectivamente. Ao Professor Joaquim Dolz, meu muito obrigada por me proporcionar grandes aprendizagens em meu processo de desenvolvimento acadêmico, científico e profissional.

culturais, às relações de poder e de identidades sociais, com o intuito de se entender seu papel no processo de desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, um valor relacionado ao papel da comunicação científica tem sido agregado a esta perspectiva, ampliando-se uma discussão em torno do Letramento Científico (HOLDBROOK; RANNIKMAE, 2007, 2009; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Além destas discussões, no que tange ao papel social e aos avanços da comunicação científica, uma outra perspectiva tem recebido destaque dentre muitos pesquisadores, que é o *English as a Medium of Instruction (EMI)* com vistas à internacionalização³, como é o caso dos estudos de Tamtam, Gallagher, Naher e Olabi (2010, 2013).

Com isso, destacamos a importância dos Letramentos Acadêmico-Científicos (LAC) em articulação com a perspectiva do *English as a Medium of Instruction (EMI)*, como possibilidades de instrumentalização para a comunicação científica e o papel social da internacionalização, enquanto política institucional⁴. Esta investigação tem como foco o contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, a fim de propor um debate social, a partir de experiências vivenciadas em um dos *campi* da Universidade Estadual do Paraná – Unespar.

Para tanto, pautamos nosso estudo nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, [1997]2009), dos Letramentos Acadêmico-Científicos (STREET, 1984, 2010; LEA; STREET, 1998, 2014; PASQUOTTE-VIEIRA; FIAD, 2015; FISCHER; PELANDRÉ, 2010; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) e do *EMI* enquanto perspectiva global e estratégia para a internacionalização (TAMTAM; GALLAGHER; NAHER; OLABI, 2013; VERDU, 2019).

3 Para maior entendimento sobre a discussão em torno da internacionalização, como política institucional na Unespar, acessar o seguinte texto: TOGNATO, M. I. R. A internacionalização no Ensino Superior pelos letramentos acadêmicos: uma perspectiva necessária. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 159-176, jan./abr. 2021.

4 Para mais informações acerca das ações de internacionalização que estão acontecendo no âmbito da Universidade Estadual do Paraná–Unespar, acessar estes endereços: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/administracao/administracao-superior/escritorio-de-relacoes-internacionais e <https://eri.unespar.edu.br/>.

No que tange à metodologia desta investigação, além da sistematização dos elementos constitutivos dos gêneros *Abstracts* e Apresentação Oral para eventos científicos, utilizados em uma disciplina⁵ de pós-graduação, aplicamos um questionário *on-line* via *Google Forms* junto a algumas estudantes do curso proposto, com o intuito de analisar suas percepções referentes às temáticas e conteúdos abordados e utilizamos um exemplo de análise das produções textuais do gênero *Abstract*. No entanto, para este trabalho, selecionamos as respostas de algumas das questões do questionário aplicado, referentes às expectativas das estudantes em relação à disciplina da qual participaram, ao atendimento a estas expectativas, às interações de aprendizagem na comunicação científica pelo uso de língua inglesa, às contribuições da disciplina para a revisão dos objetivos e outros elementos da própria pesquisa, uso dos elementos constitutivos do gênero Resumo para eventos em português e em inglês, contribuições da disciplina de *EMI* e a pesquisa interdisciplinar para a formação e desenvolvimento acadêmico, científico e profissional, bem como ao que poderia ser melhorado e transformado nesta disciplina em caso de nova edição.

Quanto às análises, pautamo-nos em alguns aspectos metodológicos propostos pelo ISD, tais como: contexto de produção da pesquisa e plano global. Desse modo, no sentido de contribuir para um debate social acerca da temática tratada, tomamos por base o seguinte questionamento: quais aspectos relacionam os Letramentos Acadêmico-Científicos, a perspectiva do *English as a Medium of Instruction (EMI)* e a internacionalização, enquanto política institucional? Questionamento este, o qual tomo como um estilo para a produção de artigos científicos, inspirado nas orientações do meu processo de pós-doutoramento, sob a orientação do Professor Joaquim Dolz, a quem sou imensamente grata por este período de formação como pesquisadora. Este estilo de produção acadêmica e científica tem contribuído para repensarmos as

5 Disciplina intitulada *Inglês como Meio de Instrução (perspectiva do EMI)* na pesquisa interdisciplinar, implementada no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, mestrado interdisciplinar, no segundo semestre do ano letivo de 2021, na Unespar – Campus de Campo Mourão - PR.

práticas formativas no âmbito do contexto universitário, como é o caso das discussões que temos tido em torno da importância da comunicação científica pelo *EMI*, considerando suas relações com os Letramentos Acadêmico-Científicos com vistas à internacionalização.

Quanto à sistematização e à organização textual, nosso trabalho divide-se nas seguintes partes: a) aportes teóricos do estudo; b) aspectos metodológicos; c) resultados dos dados obtidos; e, d) considerações finais.

Letramentos acadêmico-científicos e *EMI*: uma prática possível na pós-graduação

Muito se tem estudado e pesquisado sobre as perspectivas dos Letramentos Acadêmico-Científicos e do inglês como meio de instrução, a qual passamos a usar em seus termos originais em inglês *English as a Medium of Instruction (EMI)*. No entanto, constatamos, ao longo de alguns estudos sobre a temática proposta, a necessidade de um aprofundamento maior sobre tais perspectivas e sua articulação no sentido de apontar alguns aspectos como pontos em comum que possam evidenciar relações entre si e contribuir para a formação e o desenvolvimento acadêmico e científico dos estudantes na pós-graduação, bem como para o desdobramento de novas pesquisas.

Como sabemos, a comunicação acadêmica e científica, independentemente da área de pesquisa, tem um papel fundamental na formação dos profissionais e pesquisadores por conta da necessidade de disseminação dos estudos realizados em seu contexto. Por essas razões, buscamos discorrer sobre a possível articulação entre ambas as perspectivas abordadas nesta investigação com vistas à internacionalização, tomando por base a concepção de dimensão internacional pelo intercâmbio de conhecimentos, conforme disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁶, da Unespar

6 Este documento do PDI 2023-2027, da Unespar, encontra-se em construção pelos representantes da Comissão responsável por esta ação e por toda a comunidade acadêmica e institucional. Mais informações podem ser encontradas neste endereço: <https://www.unespar.edu.br/noticias/pdi-2023-2027-da-unespar-encontra-se-em-construcao>.

(2018, p.142). Nesse sentido, a proposta da comunicação científica, de compartilhar as pesquisas por meio de outras línguas, no caso deste estudo, pelo uso da língua inglesa, propicia um espaço e uma oportunidade para o trabalho com gêneros de texto a partir dos Letramentos Acadêmico-Científicos. Por isso, destacamos os elementos constitutivos dos gêneros *Abstract* e Apresentação Oral para eventos científicos, utilizados na disciplina de pós-graduação investigada, uma vez que seu uso como critérios de avaliação e como práticas acadêmicas e científicas na pós-graduação tem sido uma tarefa desafiadora de modo a preparar o acadêmico e o pesquisador em formação aos processos de comunicação científica dos quais deve participar enquanto pós-graduando. Assim, consideramos este texto uma proposta de debate social inicial, uma vez que produções posteriores sobre as temáticas abordadas poderão ser realizadas.

Nessa perspectiva, no que concerne aos Letramentos Acadêmico-Científicos, fundamentamos nossa pesquisa nos Novos Estudos de Letramento (cf. STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996), bem como em Lea e Street (1998, 2014), os quais apresentaram uma nova abordagem quanto aos letramentos em contextos acadêmicos (LEA; STREET, 2014, p. 479), apontando três concepções ou modelos⁷, a saber: Habilidades de estudo; Socialização acadêmica; e, Letramentos acadêmicos. Quanto à concepção de letramento científico, ratificamos a concepção de Santos (2007), ao defender uma ligação entre o conhecimento científico aprendido na escola e os aspectos sociais constitutivos desta aprendizagem (TOGNATO; BORNHOLDT; ZANCO, 2022). Além disso, corroboramos a concepção de letramento científico como um conjunto de práticas socioculturais, destacando o valor social e cultural do conhecimento científico que se aprende na escola.

Quanto ao *EMI*, partimos da definição explicitada por Tognato, Bornholdt e Zanco (2022, p.259), ao referirem-se ao “uso do inglês

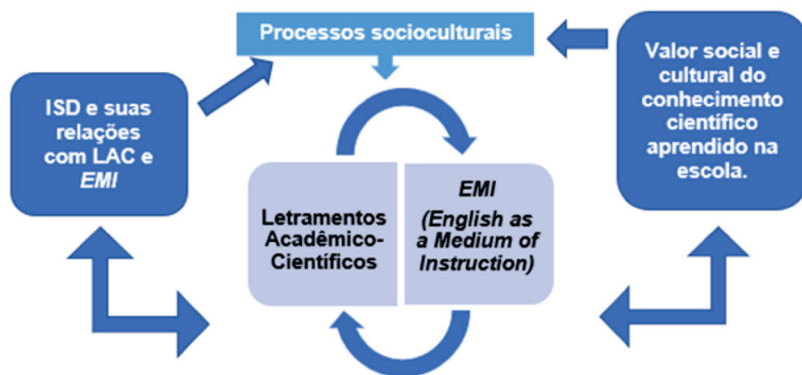
7 Para uma explicação sobre estas três concepções ou modelos, ver Tognato (2021, p. 166).

como meio de instrução para a comunicação científica, que pode envolver diferentes campos do saber ou áreas de estudo” para “que as pesquisas sejam comunicadas e compartilhadas” sem necessariamente ter o domínio da língua inglesa. Em outras palavras, o objetivo da perspectiva do *EMI* não é o de implementar aulas de língua inglesa com o intuito de instrumentalizar o estudante com aspectos léxico-gramaticais, embora possa auxiliar nesse sentido, mas o de propiciar práticas formativas que lhe possibilitem o exercício da comunicação científica de modo a compartilhar as partes constitutivas de sua pesquisa. Para isso, a nosso ver, é necessário levar em consideração os aspectos sociais e culturais que envolvem o contexto social do estudante. Assim, ambas as perspectivas dos Letramentos Acadêmico-Científicos e do *EMI* relacionam-se entre si pela importância dos aspectos sociais e culturais que propiciam ou possibilitam na educação superior.

Ademais, o *EMI* é considerado um “método de ensino bilíngue pelo qual as universidades oferecem disciplinas acadêmicas em contextos nos quais a primeira língua da maioria dos alunos não é o inglês” (TOGNATO; BORNHOLDT; ZANCO, 2022, p. 259), o que contribui para possíveis avanços em relação à internacionalização. Daí a importância de se considerar o uso do inglês e do português concomitantemente, uma vez que o *EMI* visa ao desenvolvimento da comunicação científica. Dessa forma, o uso do português é permitido para o atendimento às necessidades dos estudantes sempre que necessário.

Diante do exposto, entendemos que a articulação teórica das temáticas tratadas neste estudo ocorrem por meio de um viés constituído de processos socioculturais que perpassam os Letramentos Acadêmico-Científicos e a perspectiva do *EMI*, além da base teórica da perspectiva do ISD, conforme representação sistematizada na Figura 1.

Figura 1 – Relações entre LAC, EMI e ISD



Fonte: A autora.

Em outras palavras, as três perspectivas teóricas abordadas neste estudo relacionam-se na medida em que possuem a linguagem como aspecto central de suas propostas. Assim como o ISD, considerada uma corrente da ciência do humano por destacar a linguagem como elemento central e norteador do desenvolvimento humano, os Letramentos Acadêmico-Científicos e o EMI propiciam um trabalho que coloca em destaque o papel social da linguagem no processo de ensino, aprendizagem e de formação do estudante, do profissional, do pesquisador. Tomamos esta questão como fundamental para a valorização do papel social e cultural dos usos da linguagem.

Percurso metodológico

No que concerne à natureza da pesquisa, fundamentamos nossos procedimentos metodológicos na abordagem qualitativo-interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008; DIVAN; OLIVEIRA, 2008). Corroboramos com estes autores ao destacarem a relevância dos conceitos que emergem dos dados, uma vez que apontam elementos do contexto social em que se inserem.

No que se refere aos procedimentos de geração e seleção dos dados, foram gerados no ano letivo de 2021, sendo constituídos pela

produção do gênero de texto *Abstract* e por um questionário aplicado ao final de um curso proposto em relação ao período de implementação da disciplina investigada no contexto de pós-graduação. Os excertos analisados para esta discussão foram selecionados considerando-se o fato de que somente duas estudantes responderam ao questionário final e, como nosso foco de análise está nos dados provenientes destes instrumentos de coleta, destacamos os dados destas participantes da disciplina. A participação das estudantes nesta pesquisa não teve relação com a avaliação na disciplina. As participantes engajaram-se na proposta a partir de sua própria tomada de consciência sobre a importância de suas contribuições para este estudo. Com isso, as estudantes e pesquisadoras em formação assumiram papéis sociais de participantes colaboradoras.

Quanto ao tratamento dos dados, para as análises, nos pautamos em alguns dos ISD, a saber: o contexto de produção e o plano global do estudo (BRONCKART, [1997] 2003, p. 93), considerando-se os elementos “que podem influenciar a forma como o texto é organizado” (BRONCKART, [1997] 2003, p. 93). A seguir, trataremos dos resultados obtidos com esta investigação.

Resultados

Inicialmente, consideramos o contexto de produção desta pesquisa e os papéis sociais das participantes deste estudo (BRONCKART, [1997] 2003). Quanto ao plano global deste estudo, sistematizamos os procedimentos metodológicos, conforme ilustra a Figura 2, em relação à disciplina implementada e investigada na pós-graduação, o que nos possibilitou avançar na articulação das temáticas propostas.

Figura 2 – Plano global do estudo e da organização da disciplina investigada



Fonte: A autora.

Na sequência, apresentamos os elementos constitutivos do gênero de texto *Abstract*, de modo a evidenciar sua organização textual na qual pautamos as orientações de trabalho de ensino, conforme ilustra o Quadro 1, levando-se em consideração as Capacidades de Linguagem (CL)⁸, a partir da proposta da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e da expansão destas capacidades proposta por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013).

8 Para um maior entendimento acerca das CL, indicamos uma explicitação realizada em um estudo anterior desenvolvido por Tognato (2021, p.167), tomando por base a proposta de Schneuwly e Dolz (2004).

Quadro 1 - Elementos constitutivos do gênero de texto *Abstract*

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO DE TEXTO <i>ABSTRACT</i>	CAPACIDADES DE LINGUAGEM A SEREM MOBILIZADAS
1. Contexto/ Problema/Objetivo/Introdução	CS (Capacidades de Significação) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013) CA (Capacidades de Ação) CD (Capacidades Discursivas) CLD (Capacidades Linguístico- -Discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).
2. Teoria norteadora, com autores e data de referência ⁹	
3. Metodologia (instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise)	
4. Resultados	
5. Conclusão	

Fonte: Adaptado de Tognato (2021, p.168).

Assim, considerando-se que uma dúvida quanto à definição de *Resumo* e *Abstract* pode ser gerada a partir desta discussão, destacamos que, em se tratando de resumos de artigos científicos e resumos para eventos científicos, entendemos ambos, *Resumo* e *Abstract* como sendo um mesmo gênero. No entanto, há que se considerar que em outras situações de comunicação envolvendo leitura e produção de textos como verificação de aprendizagem de uma leitura realizada, o *Resumo* escolar difere-se do *Abstract*, visto que o primeiro trata das sínteses das ideias e das ações principais do autor do texto lido. Nesse sentido, Motta-Roth (1999, p. 111), ressalta que o objetivo de um *Resumo/Abstract* é descrever, por meio de uma síntese, uma pesquisa científica, apresentando “diferentes partes do estudo, os quais geralmente incluem introdução, metodologia, resultados e conclusão”. Daí a importância de se entender cada uma das partes constitutivas do gênero mencionado de modo a integrá-las no texto como um todo.

⁹ Em relação a este aspecto, envolvendo autores, suas datas de referência, em *Resumos* ou *Abstracts*, os critérios e exigências relativos às normas de diferentes periódicos, eventos e/ou programas de pós-graduação para publicação e disseminação científica pode variar (TOGNATO, 2021, p.167).

Nessa perspectiva, desenvolvemos um trabalho de escrita e reescrita do gênero de texto *Abstract*, produzido pelas estudantes. Este processo possibilitou-nos obter alguns avanços em relação à aprendizagem e desenvolvimento das participantes da disciplina, contribuindo para um maior domínio na esfera acadêmica e científica. Tais avanços foram evidenciados na ampliação e melhoria de objetivos e resultados de suas pesquisas nos textos produzidos, o que auxiliou no desenvolvimento das suas investigações. Não apresentamos exemplos de produção de *Abstract* das colaboradoras neste texto em função do espaço designado para este trabalho.

Assim, para exemplificar o trabalho realizado em relação à produção escrita do gênero *Abstract*, apresentamos uma comparação entre a produção inicial e sua reescrita por uma das estudantes participantes desta investigação, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 - Exemplo de uma produção e sua reescrita de um *Abstract* de uma estudante

PRODUÇÃO INICIAL DO <i>ABSTRACT</i>	REESCRITA DO <i>ABSTRACT</i>
<i>The work situation and the health of teachers have been affected due to the accumulation of tasks that often exceed their physical and mental capacity, causing the teacher's mental/emotional illness. This work aims to investigate the human formation from the point of view of the teacher's mental health, through the bias of interdisciplinary research, in the search for understanding the factors that can cause the vulnerability and illness of teachers in a work situation, by identifying the challenging elements that pervade the professional practice of the teacher. Therefore, we base our studies on the Historical-Cultural Theory (VIGOTSKI, 2009), on the Complexity Theory (MORIN, 1991, 1996, 2005), on the perspective of interdisciplinary research (ALVARENGA et al., 2011; SANTOS, 2012), in addition to from other studies related to the proposed theme. Regarding the methodological procedures, we will use bibliographic studies and an online questionnaire with Basic Education teachers, in order to better understand the interdisciplinary aspects that can influence and/or constitute their mental health, as well as the challenges of their work situation. It is hoped that the results achieved may corroborate for a better understanding of how the relationship between work organization and teachers' mental illness occurs.</i>	<i>The work situation and the health of teachers have been affected due to the accumulation of tasks that often exceed their physical and mental capacity, causing the teacher's mental/emotional illness. This work aims to present partial results of an investigation on human formation from the point of view of the teacher's mental health, through the bias of interdisciplinary research, in the search for understanding the factors that can cause the vulnerability and illness of teachers in a work situation, by identifying the challenging elements that permeate the professional practice of the teacher. Therefore, we base our studies on the Historical-Cultural Theory, on the Complexity Theory, in the perspective of interdisciplinary research, in addition to other studies related to the proposed theme. Regarding the methodological procedures, we used bibliographic studies and an online questionnaire with Basic Education teachers, to generate data, in order to better understand the interdisciplinary aspects that can influence and/or constitute their teachers' mental health, as well as the challenges of your work situation. The results point to a better understanding of the possible relationships between the teaching work situation and teachers' mental health.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne à reescrita do texto, destacamos em negrito os termos reformulados por uma das estudantes participantes, ao fazer reajustes na escrita da primeira versão de sua produção do *Abstract* de modo a torná-la compreensível a seus leitores. A estudante mostra

avanços em relação à produção do gênero *Abstract*, após a implementação das atividades com leitura e produção escrita do gênero em foco, possibilitando um maior domínio na esfera acadêmica e científica. Alguns dos termos destacados nos dados acima nos revelam um tratamento mais coerente e consistente quanto ao raciocínio lógico do texto, permitindo-nos perceber uma maior explicitação de sentido. Um exemplo disso é quando a estudante altera estas informações “*This work aims to investigate the human formation [...]*” para “*This work aims to **present partial results of an investigation on** human formation*”. Em um outro momento, a estudante exclui os autores e as datas de referência de suas perspectivas teóricas, visto que o programa de pós-graduação no qual se inserem não exigem estas informações no Resumo/*Abstract*. Por fim, a estudante realiza um reajuste nos resultados de sua pesquisa alterando estas informações “*It is hoped that the results achieved may corroborate for a better understanding of how the relationship between work organization and teachers’ mental illness occurs*” para “*The results point to a better understanding of the possible relationships between the teaching work situation and teachers’ mental health*” evidenciando uma ressignificação do sentido quanto aos resultados de modo a torná-lo compreensível. Não foram analisados outros exemplos de produção (*abstract*) das colaboradoras em função do espaço designado para este trabalho. No entanto, há que se considerar a importância de se expandir estas discussões em pesquisas posteriores.

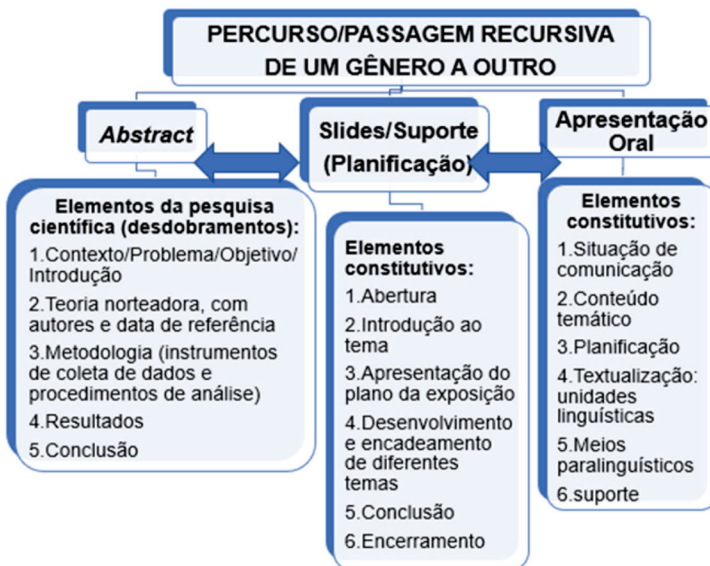
Do mesmo modo, com o intuito de auxiliar os estudantes na compreensão do gênero Apresentação Oral¹⁰, durante a implementação, para que pudessem realizar sua comunicação científica em língua inglesa, tomamos por base os estudos de Zani (2018), Zani, Bueno e Dolz (2020), ao tratar dos elementos da organização do gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos. Além disso, corroboramos com Zani, Bueno e Dolz (2020, p.12), ao destacarem os elementos constitutivos do gênero Apresentação Oral, tais como: a situação de comunicação, o conteúdo temático, sua planificação para a apresentação de um tra-

10 Os dados referentes a este gênero poderão ser explicitados e evidenciados em estudos posteriores.

balho por meio de *slides*, a textualização: unidades linguísticas, os meios paralinguísticos, bem como o suporte. Trata-se de uma de muitas contribuições destes pesquisadores, em especial, do Professor Joaquim Dolz, que tanto tem feito para contribuir com o contexto acadêmico e científico no exterior e no Brasil.

Embora tenhamos delimitado o *corpus* de análise para este estudo, ressaltamos que a experiência desenvolvida no contexto investigado, a partir dos estudos supracitados, nos auxiliaram significativamente na implementação da proposta de trabalho com os gêneros *Abstract* e Apresentação Oral, uma vez que nos propiciou enxergar um percurso acadêmico de formação científica. Com isso, considerado por nós uma passagem recursiva de um gênero a outro, este percurso contribuiu muito para a revisão dos elementos constitutivos de cada um dos gêneros estudados, bem como da própria pesquisa, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Síntese de um percurso recursivo de um gênero a outro



Fonte: A autora.

Este percurso possibilitou às estudantes participantes desta investigação avançar em seu processo de formação e desenvolvimento. Com isso, destacamos que esta sempre foi uma preocupação do Professor Joaquim Dolz em relação aos avanços que se pode obter a partir de estudos, investigações e pesquisas realizados no âmbito da educação, do ensino de línguas, da formação docente e no processo de formação de pesquisadores. Esta preocupação tem nos servido de inspiração e motivação ao nosso processo de desenvolvimento acadêmico, científico e profissional, auxiliando-nos em nossa situação de trabalho e campo de atuação tanto como professora, quanto como pesquisadora.

Diante do exposto, no que diz respeito à relação entre a produção de gêneros acadêmicos e os Letramentos Acadêmicos, a nosso ver, o primeiro aspecto implica no segundo, uma vez que este permite um trabalho mais ampliado com gêneros acadêmicos ao considerarmos os Letramentos Acadêmicos como uma perspectiva sócio-histórico-cultural, pautando-nos nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996; FISCHER, 2007). Com isso, corroboramos com os autores quanto à importância do papel social das práticas culturais e discursivas, suas relações de poder e de identidades por meio das quais os sujeitos posicionam-se em seus diferentes contextos (CONCEIÇÃO, 2013 apud TOGNATO, 2021). A nosso ver, os Letramentos Acadêmicos propiciam uma oportunidade de se expandir o papel social dos gêneros acadêmicos na medida em possibilitam o desenvolvimento de tais práticas.

No que tange à discussão sobre dados relacionados à Comunicação Oral, nos limitamos aos dados obtidos por meio do questionário por se tratar de um estudo inicial em relação à temática tratada, bem como em função de espaço para esta discussão. No entanto, embora uma discussão acerca das produções do gênero Apresentação Oral não tenha sido efetivada neste trabalho, consideramos a questão tratada relevante para este capítulo, visto que é parte constitutiva do processo e percurso recursivo e formativo das participantes do estudo enquanto pesquisadoras em formação. Ademais, como nossa pesquisa encontra-se

em andamento, trabalhos posteriores serão desenvolvidos e produzidos no sentido de se efetivar a sua disseminação. Assim, em relação aos dados obtidos por meio do questionário aplicado junto às participantes da disciplina investigada no contexto de pós-graduação, desenvolvemos a discussão a seguir.

No que tange ao questionário final, destacamos as percepções das estudantes quanto ao atendimento as suas expectativas em relação ao curso proposto com a disciplina da pós-graduação. Nesse sentido, destacamos os seguintes excertos das estudantes respondentes E1 e E2: *“Sim! a disciplina atendeu e superou minhas expectativas em relação a aprendizagem sobre produção de textos acadêmicos, aspectos culturais, internacionalização, linguagem e outros.”* (E1); *“Sim. Tive insegurança no início mas, aos poucos fui percebendo que a disciplina estava me auxiliando na pós.”* (E2).

Um outro aspecto a ser considerado, a partir do questionário final aplicado, é a construção de possíveis interações de aprendizagem na comunicação científica pelo uso de língua inglesa e da própria participação e engajamento em diferentes possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, quando E1 destaca que *“A disciplina de EMI e a Pesquisa interdisciplinar representa como possibilidade de melhoria do inglês e do letramento acadêmico.”* Além disso, no que tange à contribuição da disciplina para a revisão dos objetivos e outros elementos da própria pesquisa, as estudantes reconhecem o auxílio que este curso propiciou para entenderem melhor os elementos de sua pesquisa, como mostram os seguintes excertos: *“A disciplina está me auxiliando na construção da dissertação, primeiros passos, organização e resumo”* (E2); *“Foi possível rever meus objetivos e outros elementos da minha pesquisa”* (E1). Tais depoimentos nos indicam a experiência vivida como uma oportunidade de se rever não somente os elementos constitutivos de um Resumo, mas também da própria pesquisa, o que contribui mais efetivamente para a formação acerca dos Letramentos Acadêmico-Científicos pelo uso de EMI.

Na sequência, quanto ao uso dos elementos constitutivos do gênero *Resumo/Abstract* para eventos em português e em inglês, se foi compreensível às estudantes, a E1 afirmou “*Sim! Ficou claro! Agora consigo identificar esses elementos com facilidade*” e a E2 respondeu “*Sim. Me possibilitou ampliar os conhecimentos para estar atenta aos elementos necessários ao resumo.*” Ademais, ao tratar dos possíveis avanços e contribuições no processo de estudo e produção do gênero *Resumo* para eventos, E1 destaca que “*saber os elementos constitutivos de cada gênero é de fundamental importância tanto para a sua produção escrita, quanto para a leitura de textos científicos. A disciplina contribuiu muito nesse processo!*”. Isso nos revela a importância da articulação de um trabalho pela perspectiva do *EMI* e a dos *Letramentos Acadêmico-Científicos*.

No que diz respeito às possíveis contribuições da disciplina de *EMI* e a pesquisa interdisciplinar para a formação e desenvolvimento acadêmico, científico e profissional das estudantes, obtivemos as seguintes respostas: a) E1 ressalta que “*São muitas as contribuições desta disciplina para minha pesquisa, para meu desenvolvimento acadêmico, científico e profissional. Me possibilitou um contato mais direto com a Língua Inglesa, com a escrita de gêneros acadêmicos, com a apresentação em eventos, com a internacionalização no âmbito da pesquisa interdisciplinar alcançando todos os objetivos propostos.*”; e E2 afirma que “*Me auxiliou a perceber os elementos necessários para um bom resumo. Na construção e apresentação de textos lembrar de usar os conectivos e ou frases para ligar o conteúdo da pesquisa.*”

Tais excertos nos indicam que, mesmo que possam haver dificuldades ou lacunas, a proposta de trabalho envolvendo uma perspectiva de *Letramentos Acadêmico-Científicos* em articulação com o *EMI*, as estudantes demonstraram ter obtido uma maior compreensão acerca do uso dos gêneros acadêmicos, como é o caso do gênero *Resumo/Abstract*, além do uso de alguns aspectos léxico-gramaticais, tais como: conectivos e frases que possam auxiliar na construção do raciocínio lógico da pesquisa.

Por fim, a respeito do que poderia ser melhorado e transformado nesta disciplina em caso de nova edição, ressaltamos o depoimento da E1 ao considerar a disciplina “fantástica”, salientando que “*não tem o que melhorar! Penso que deveria ser mais valorizada e divulgada aos alunos de pós-graduação destacando todas as contribuições que ela possibilita a nosso aprendizado como alunos do programa.*” Trata-se de um reconhecimento da relevância das abordagens propostas na disciplina, bem como a valorização de uma formação acadêmico-científica necessária aos estudantes do contexto de pós-graduação. Com isso, destacamos que a língua e a cultura acadêmica a ela atrelada não exercem influência nas representações das participantes da pesquisa.

Diante do exposto, reforçamos a importância de defendermos práticas formativas que envolvam a articulação entre as perspectivas abordadas de modo a propiciar oportunidades de aprofundamento acerca das concepções de letramento e de preparação para a prática da comunicação científica, tomando por base a perspectiva do *EMI*.

Considerações finais

A sistematização desta investigação e as análises dos dados obtidos com a disciplina realizada na pós-graduação nos permitiram identificar um reconhecimento da importância das perspectivas tratadas, evidenciando a importância da valorização dos gêneros acadêmico e científicos na formação do estudante de pós-graduação para as a disseminação de suas pesquisas por meio da comunicação científica.

No que concerne ao questionamento norteador deste estudo sobre os aspectos que relacionam os Letramentos Acadêmico-Científicos à perspectiva do *English as a Medium of Instruction (EMI)* e à internacionalização, enquanto política institucional, esta pesquisa nos permitiu entender mais aprofundadamente o papel social dos elementos constitutivos dos gêneros *Abstract* e Apresentação Oral em relação à preparação do estudante de pós-graduação para a comunicação científica. Como discutimos neste texto, os Letramentos Acadêmicos, como uma

perspectiva sócio-histórico-cultural, possibilitam-nos expandir o papel social dos gêneros acadêmicos por meio de práticas culturais e discursivas construídas pelos sujeitos que se inserem em tais práticas. Sendo assim, ao ter como foco a comunicação científica pela perspectiva do *EMI* e, considerando o papel social dos gêneros em foco, entendemos que ambas as abordagens dos Letramentos Acadêmico-Científicos e do *English as a Medium of Instruction (EMI)* possibilitaram um trabalho que permite-nos uma preparação e um engajamento ao processo de internalização.

Em relação às limitações deste estudo, reconhecemos que a análise dos dados apresentada pode ser expandida e ampliada. No entanto, consideramos as discussões apresentadas relevantes para a proposição de um debate social sobre a temática tratada neste estudo. Trata-se de uma proposta de discussão inicial acerca do percurso que envolve o trabalho de compreensão e produção escrita do gênero *Abstract*, perpassando pela planificação e produção de slides como um suporte para a realização do gênero Apresentação Oral. Além disso, considerando-se o processo de construção de nossa pesquisa, outros estudos e publicações poderão ocorrer para sua disseminação.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho contribua para motivar estudos posteriores no que tange à discussão proposta neste texto, bem como a ressignificação de novas práticas acadêmico-científicas relacionadas às temáticas abordadas, de modo a possibilitar um maior aprofundamento acerca dos Letramentos Acadêmico-Científicos e do *EMI*, considerando-se a internacionalização enquanto política institucional.

Referências

- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacy**: reading and writing in one community. London; New York: Routledge, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRONCKART, J.-P. (1979). **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita na visão de professores de língua portuguesa em formação. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BANZARIN, Milene (orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 133-147.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-380.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. v.1. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R.. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, set/dez 2016.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. de. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. *Niterói*, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 340f. **Doutorado em Linguística** pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul./dez.2010.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses.2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

HOLDBROOK, J.; RANNIKMAE, M. Nature of science education for enhancing scientific literacy. **International Journal of Science Education**. [*S.L.*], v. 29, n. 11, p. 1347-1362, 2007.

HOLDBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**. [*S.L.*], v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p.477-493, jul./dez. 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n.2, p. 157-172, june 1998.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, jul./dez. 2018.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. [*S.L.*], 9. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4029>. Acesso em: 20 novembro. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; FIAD, R. S. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p.125-150, jan./jun.2015.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [*S.L.*], v. 12, p. 474-492, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STREET, B. V. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p.541-457, 2010.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Isabel. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 336p. 2012.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

TAMTAM, A.; GALLAGHER, F.;A.; NAHER, S.; OLABI, G. Implementing English Medium Instruction (EMI) for Engineering Education in Arab world and Twenty First Century Challenges, **International Symposium for Engineering Education**, Cork. University College Cork. 2010.

TAMTAM, A.; GALLAGHER, F.;A.; NAHER, S.; OLABI, G. The impact of language of instruction on quality of science and engineering education in Libya: qualitative study of faculty members. **European Scientific Journal**, [*S.L.*], v. 9, n. 31. nov. 2013

TOGNATO, M. I. R.. A internacionalização no Ensino Superior pelos letramentos acadêmicos: uma perspectiva necessária. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 159-176, jan./abr. 2021.

TOGNATO, M. I. R.; BORNHOLDT, M. B.; ZANCO, P. T. da S. English as a medium of instruction (EMI) e letramentos acadêmico-científicos na pós-graduação pela internacionalização. **Revista Interfaces**. [S.L.], v. 13 n. 2, 2022.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2018-2022. Conforme Deliberação 01/2017 – CEE/PR/ Coordenação e elaboração Gabinete da Reitoria e Pró-Reitoria de Planejamento. Paranavaí: UNESPAR, 2018.

VERDU, F. C. **EMI (English As A Medium Of Instruction) como estratégia de internacionalização em casa**: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Estadual de Maringá. Revista Práticas em Gestão Pública Universitária, [S.L.], ano 3, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2019.

ZANI, J. B. A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, Santa Maria, Edição Especial, n. 1, p. 349–370, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386>. Acesso em: 28/11/2022.

PARTE 3

A DIDÁTICA, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-13>

A reconfiguração da noção de gênero em documentos oficiais brasileiros e a sua didatização em sala de aula

Ana Maria de Mattos Guimarães
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará

Introdução

Nosso estudo se debruçará sobre dois documentos oficiais brasileiros: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). que reafirmam a importância de um ensino baseado em textos e trazem a noção de gênero para essa discussão. Nos referidos documentos, ressaltamos o conceito de texto, gênero e linguagem para refletirmos sobre orientações a respeito do ensino do componente Língua Portuguesa. Entendemos o Ensino Fundamental como o ponto mediano da formação escolar, momento particularmente importante na formação do estudante, porque ele possibilita a apropriação dos saberes ensinados na Educação Infantil e introduz os saberes necessários para o Ensino Médio.

A nossa reflexão alcança o espaço sala de aula, quando engloba a importância das capacidades de linguagem que embasam o estudo de

dados gênero; a produção inicial como baliza para o desenvolvimento do trabalho com um dado gênero; e o modelo didático de gênero, que, como mostram Dolz e Gagnon (2015, p. 40), necessita considerar “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades linguageiras dos alunos” e, acrescentamos, os saberes necessários para assegurar a didatização dos saberes de referência.

A nossa motivação é alimentada pelos seguintes questionamentos: PCN e a BNCC priorizam gênero de texto no ensino de língua portuguesa ou abordam prioritariamente o texto, de forma genérica? Que avanços e retrocessos esses documentos apresentam para o ensino com base em gêneros de textos? É possível destacar pontos de convergência entre o trabalho prescrito nos PCN e na BNCC e a proposta da escola genebrina? É, portanto, entrelaçando esses questionamentos com os pontos elencados no parágrafo anterior que tecemos esse capítulo.

Sabendo o quanto Joaquim Dolz, nosso homenageado, é importante para a questão da didatização de gêneros, objetivamos cotejar os princípios por ele utilizados para tal, sobretudo na obra seminal conjunta com Schneuwly (2004), com as ressignificações que esses documentos oficiais apresentam.

Como se dá o posicionamento pelo texto ou gênero de texto nos PCN e na BNCC?

A proposta de trabalho com o/a partir do *texto* é anterior à publicação dos PCN. Ela foi defendida por João Wanderley Geraldi na obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984¹). Atribuímos essa mudança de alvo ao próprio desenvolvimento da Linguística textual e aos resultados de pesquisas na área da Linguística Aplicada, com interesse em questões sobre a sala de aula de língua portuguesa, trazendo o texto para primeiro plano.

1 Livro de autoria de Geraldi *O texto na sala de aula*, publicado ainda em 1984 é, inclusive, citado no interior dos PCN (aliás, uma rara citação direta de uma publicação).

Ao tratar dessa questão, Lajolo (1982) lembra que, embora, em grande parte das vezes, o texto servisse de “pretexto” para ensino de normas gramaticais, o que se mostrava muito presente em livros didáticos, também o era para ensino de elementos textuais, numa visão mais estrutural desses elementos textuais. Ora, parece que o documento dos PCN ainda padece deste movimento de ênfase ao texto, embora anuncie uma virada discursiva no seu enfoque, ao tentar trazer o *gênero* para o primeiro plano, o que, convenhamos, já foi um grande passo para um documento de foro nacional escrito em 1998.

A discussão sobre o espaço do texto e do gênero de texto nos PCN e na BNCC é, neste momento, orientada por dois eixos de reflexão e, alinhados a eles, posicionamentos teóricos: o texto e o gênero textual como objetos de ensino; e a didatização desses objetos de ensino. Um ponto de convergência une os dois documentos – ambos visam propiciar subsídios para a elaboração e/ou a reelaboração do currículo, visando à construção do Projeto Político Pedagógico e o fortalecimento da cidadania do aluno.

Em ambos os documentos, a linguagem é entendida como

uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

A partir dessa concepção de linguagem, considerando a orientação que apresenta o texto como centralidade do ensino do componente Língua Portuguesa e a noção de gênero, enquanto instrumento para ensinar e para comunicar, conforme propõem os autores citados, analisamos os dois documentos, sem perder de vista o contexto maior pelo qual passava o país.

O Brasil de 1996 promulgou a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96, responsável pelo início das mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que hoje vivenciamos. Dois anos depois, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e, quase vinte anos depois, foi publicada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A discussão sobre gêneros e sua didatização, tarefa a que Dolz se dedicou intensamente, teve impacto no Brasil a partir da publicação dos PCN. Eles

apontam diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro fortemente apoiadas em concepções teóricas, então, relativamente recentes e inovadoras. A partir dessa publicação, a noção de gênero veio para o primeiro plano do debate didático, quando o gênero passou a ser entendido como instrumento de ensino e aprendizagem e, aparentemente, central nessa proposição, conforme podemos perceber neste posicionamento: “Todo o texto se organiza dentro de determinado *gênero* em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).²

Trata-se de uma visão compartilhada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria de base para os trabalhos de Dolz. Em Bronckart (2019, p. 287), encontra-se o fundamento de que as interações são geradoras de textos e que neles estão semiotizadas as representações que o produtor tem da situação de produção na dimensão física e nas dimensões sociais. Esse conjunto de representações, alinhado ao propósito comunicativo e ao contexto de produção, vai constituir uma base de orientações para a escolha, por exemplo, do gênero de texto que pareça mais adequado. A concepção de gênero de texto do ISD propõe uma noção muito próxima da noção bakhtiniana de gênero do discurso, como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados socio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos (BRONCKART, 1999).

A proposta de Schneuwly e Dolz (2004) para a didatização dos gêneros tem na sua base a releitura da concepção bronckartiana de gênero, associando-a a uma base fortemente vigotskiana, para propor a noção de gênero enquanto (mega)instrumento didático. Na proposição dos autores, no trabalho de ensino, o gênero assume tanto o papel de instrumento a comunicar quanto de objeto de ensino. Essa dupla

2 Para a análise dos PCN foi utilizado o volume referente ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa

articulação do gênero é que permite que ele funcione também como instrumento psicológico, motor do desenvolvimento.

É, então, na primeira parte dos PCN de Língua Portuguesa (até a sua página 24), que se encontram as principais referências a gênero. A partir da seção “Aprender a ensinar Língua Portuguesa na escola”, encontra-se apenas um título referente a gêneros: “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros” (BRASIL, 1998, p. 23). Como o título dessa seção mostra, o documento passa a oscilar entre texto e gênero, optando preferencialmente pelo primeiro.

Voltando à análise da proposta apresentada nos PCN, vemos, na primeira parte do documento, os mesmos fundamentos da noção de gênero, também com base em Volochinov³ (2006) e Bakhtin (1990), ao afirmar que

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero . Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns (...). Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1998, p. 23).

É justamente na questão da didatização dos gêneros que é possível perceber hesitações nos PCN, ao apresentar momentos em que a produção de textos é vinculada à questão do gênero, mas também, muitos outros, em que parece haver uma visão textual dominante. Uma verificação quantitativa da palavra *gênero* mostra, ao longo dos PCN, 110 ocorrências. Já a palavra *texto* aparece 490 vezes.

3 Na bibliografia citada nos PCN, aparece apenas referência a Bakhtin, através de duas obras. Entretanto, sabe-se que uma delas, ou seja, Marxismo e filosofia da linguagem, é de autoria de Volochinov.

Embora anuncie uma virada discursiva no seu enfoque, ao tentar trazer, como mostramos anteriormente, o *gênero* para o primeiro plano, na sequência do documento PCN, verifica-se uma intrigante questão, a remissão a gênero diminui, e a nomenclatura “ texto “ passa a dominar. Se na primeira parte do documento (BRASIL, 1998, p. 17-31), a ênfase está no gênero, na segunda parte, é o texto que se destaca (BRASIL, 1998, p. 45-77), como se verifica pelos objetivos (BRASIL, 1998, p. 32-33), em que, ainda que haja referências discursivas, é o texto privilegiado, sem referência explícita ao gênero.

Ao referir a expectativa que se tem, com relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola, os PCN se posicionam da seguinte forma:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno (...)” (BRASIL, 1998 p. 21)

Na sequência, não há remissão a gênero, sendo esses princípios organizacionais das atividades de Língua Portuguesa centrados em texto. Encontram-se aí indícios de uma reconfiguração da noção estruturante apresentada anteriormente

Dessa forma, pouco explícita, receberam os docentes esse conjunto de normativas, mas a falta de uma formação específica para tratamento desses conteúdos deixou os professores confusos. Quatro anos depois da publicação dos PCN, sob muitas críticas dos professores e pesquisadores, foram lançados os PCN+ (BRASIL, 2002), com o objetivo de apresentar metodologias eficazes para a didatização dos saberes trazidos nos PCN. Por essa razão, seu foco era a prática docente, pois,

na maior parte das ações docentes, duas posições se formavam: volta ao paradigma anterior, de pouca valorização do texto e ênfase no ensino gramatical desvinculado de reflexão sobre seu uso, ou ênfase ao texto, mas sem aprofundamento da noção de gênero apontada pelo documento como “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”

Para dar conta dessa questão, aparecem diversos estudos e propostas de pesquisadores brasileiros (BARBOSA, 2001; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; CORDEIRO; ROJO, 2004; CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2004; GUIMARÃES, 2005;), a maior parte delas apoiada nas ideias veiculadas pelo grupo de Genebra, sobretudo por Schneuwly e Dolz (2004).

Quase vinte anos depois da publicação dos PCN, a última versão do texto da BNCC do Ensino Fundamental chegou às escolas, trazendo orientações para a construção dos currículos. A sua implementação em cada Estado implicou a construção de documento curricular nela baseado. A BNCC, de maneira geral, seguiu orientações semelhantes às daquelas dos PCN, quanto ao ensino e aprendizagem do componente Língua Portuguesa, embora tenha apresentado avanços, sobre os quais trataremos mais adiante.

Portanto, neste documento, a centralidade do ensino continuou sendo o texto, em seus formatos diversos de gêneros; a oralidade permaneceu como uma prática de linguagem; a tecnologia garantiu o seu lugar na sala de aula; as quatro práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/ semiótica) também asseguraram seu espaço na sala de aula. Percebemos que a BNCC é articulada com orientações dos PCN e tal posicionamento está assim marcado

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pes-

quisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 65).

Ao longo deste documento, da página 65 à página 189, correspondente ao componente Língua Portuguesa, a palavra texto é citada 517 vezes e a palavra gênero é citada 46 vezes. O número expressivo das ocorrências da palavra texto já nos mostra o seu espaço no discurso de orientação para a construção do Currículo, quanto ao ensino desse componente curricular. Quanto às ocorrências da palavra gênero, ressaltamos, sobretudo, as diferentes formações (gêneros discursivos/textuais, gêneros discursivos/gêneros textuais, gêneros discursivos ou gêneros textuais), pois isso nos permite compreender os posicionamentos teóricos registrados e abre a possibilidade de fazermos aproximações, inclusive com o ISD, ainda que tenham ambiguidades relativas ao uso de diferentes nomenclaturas.

Estratégia semelhante acontece quanto a palavra texto, em se tratando da atividade produção de textos. Relacionada a esta atividade, são utilizadas as categorias esfera, situação de produção e contexto de produção. Muito provavelmente, isso ocorre como forma de apresentar para o leitor um documento aberto a qualquer abordagem teórica de cunho discursivo, interacionista. Mesmo com tantos pontos de convergências entre os PCN e a BNCC, é preciso pensar sobre avanços e retrocessos apresentados nesses documentos.

Que avanços e retrocessos esses documentos apresentam para o ensino com base em gêneros de textos?

Aqui, ressaltamos os PCN e a BNCC para tratarmos de avanços e retrocessos pelo papel que eles assumem na organização do ensino

e aprendizagem de língua portuguesa. Ao compararmos o primeiro documento com o segundo, constatamos que houve uma ampliação em determinados posicionamentos tomados. O texto, por exemplo, continua sendo a centralidade e

as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65).

Os textos provenientes das interações virtuais, predominantes na BNCC, assumem um papel muito particular e os gêneros textuais e as habilidades a desenvolver, de acordo com as atividades de linguagem, asseguram uma organização para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Por sua vez, nos PCN, o conceito de gênero está bastante esclarecido, a partir do conceito bakhtiniano. Lá está determinado que os gêneros “são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1987, p. 21). Eles são caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional; e pelo estilo, ou, “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.”

Foi com base na última característica do gênero (conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.) que muitas escolas passaram a listar gêneros de textos com composições semelhantes quanto às sequências textuais, dando origem ao fenômeno do agrupamento dos gêneros. Sobre a sequência de textos, os PCN as descrevem como

conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: as-

sumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (BRASIL, 1987, p. 21).

De acordo com o que já dito, esse posicionamento é completamente diferente na BNCC. Ela traz para o primeiro plano o papel do contexto de produção e alinha essa discussão aos cinco campos de atuação. Parte do princípio de que o humano se comunica com seus pares produzindo e compreendendo textos com formatos diversos de gêneros a depender do propósito comunicativo, do contexto de produção. Apresenta, então, os campos de atividade humana (campo da vida pessoal; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e de atuação na vida pública). A BNCC enfatiza a comunicação/interação mediada pela tecnologia e apresenta uma lista de gêneros de texto provenientes do espaço virtual. Nesse momento também realça o texto multimodal e multissemiótico.

Ao tratar da atividade de linguagem “Análise linguística/semiótica” e do Eixo com o mesmo nome, a BNCC exige que o leitor faça uma revisão do próprio conceito de texto, quando propõe uma análise linguística e uma análise semiótica. Nessa perspectiva, não se trata apenas dos textos verbais, também entram em jogo outras linguagens a analisar. Tal posicionamento se consolida cada vez em que são citados os textos multissemióticos, multimodais, e quando são apresentadas habilidades a serem ensinadas.

A BNCC apresenta um desenho de ensino e aprendizagem diferente daquele trazido pelos PCN. O ensino e aprendizagem é composto de quatro Eixos (Oralidade, Análise linguística/semiótica, Produção de texto e Leitura/Escuta). Ele deve ter o texto como centralidade e deve investir nas quatro práticas de linguagem (Oralidade, Análise linguística/semiótica, Produção de texto e Leitura/Escuta), reconhecendo a importância dos cinco campos de atividade humana (campo da vida pessoal; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e de atuação na vida pública). Esses campos de atividade

humana definem o gênero, porque é neles onde se realiza a prática de linguagem, a interação, a depender do propósito comunicacional.

Nessa perspectiva, refletir sobre o objeto de conhecimento exige, também, definir as habilidades a serem ensinadas em sala de aula. A BNCC apresenta uma lista de mais de trezentas habilidades a desenvolver na sala de aula do Ensino Fundamental. Elas são articuladas com cada um dos elementos que constitui a composição do documento em questão.

Então, ao analisar avanços e retrocessos no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de gêneros, considerando os dois documentos, percebemos que, mesmo com muitos avanços em sua proposta, a BNCC também apresenta questões que ainda precisam de ser refletidas e aqui elencamos algumas delas, pois há:

- um número de habilidades bastante elevado, provavelmente para dar conta por completo das situações ;
- uma lista de gêneros de texto do ambiente virtual bastante significativo e muito pouco de gêneros escritos;
- um foco saliente na tecnologia;
- conceitos que carecem de ser mais claramente apresentados (capacidade, competência e habilidade);
- uma confusão teórica no texto da BNCC que pode confundir o professor; e
- habilidades repetidas.

Mas, mesmo com tantas ponderações, em sua essência, o documento permite diálogos produtivos. É, pois, com base nisso e pensando em sua implementação em sala de aula, na didatização dos saberes de referências, que, sob as lentes dos trabalhos desenvolvidos por Joaquim Dolz, passamos a tratar da sala de aula e das contribuições deste autor para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Entre avanços e retrocessos, que pontos de convergências há entre o trabalho prescrito nos PCN e na BNCC e a escola genebrina?

Para pensar em pontos de convergências entre o trabalho prescrito nos PCN e na BNCC e a escola genebrina, convocamos contribuições de alguns teóricos que fundamentam esses documentos e o Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse sentido, destacamos Volochinov quando trata dos textos como produções sociais, citado pelo próprio Bronckart (2022), ao dizer que

o mecanismo (de linguagem) não está localizado na alma individual, mas na sociedade, que apenas escolhe e gramatiza (ou seja, associa à estrutura gramatical da língua) elementos de apreensão ativa e enunciados de outros que são socialmente relevantes e constantes e portanto, têm seus fundamentos na existência econômica de uma dada comunidade falante (VOLOCHINOV, [1929] 2016, p. 367 apud BRONCKART, 2022, p. 13).⁴

Essa afirmação também fundamenta a proposta de uma Engenharia Didática defendida por Joaquim Dolz em suas pesquisas. No documento brasileiro mais recente, destacamos, antes de tudo, o interesse de formar o humano de maneira integral (BRASIL, 2017, p. 13), capaz de interagir com seus pares nas diversas situações de comunicação. E, nessa direção, é possível uma aproximação entre princípios defendidos por Dolz e os principais posicionamentos feitos nesse documento, tais quais: o texto deve ser a centralidade do ensino e aprendizagem da língua portuguesa; o gênero textual é entendido como um megainstrumento; o contexto das práticas sociais languageiras, os campos de atividade humana e o propósito comunicativo definem o gênero textual; a língua portuguesa,

4 Tradução livre de “Le mécanisme ne se situe pas dans l’âme individuelle, mais dans la société, qui ne choisit et ne grammaticalise (c’est à dire n’associe à la structure grammaticale de la langue) que ceux des éléments de l’appréhension active et appréciative de l’énoncé d’autrui qui sont socialement pertinents et constants et qui, par conséquent, ont leurs fondements dans l’existence économique d’une communauté parlante donnée”.

entendida como componente curricular possibilita a interação com os demais componentes curriculares; a linguagem vista enquanto uma construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica; e o professor enquanto um mediador em sala de aula.

Tais posições são traduzidas na BNCC, quando o documento mostra que

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 65).

Tal posicionamento está alinhado aos PCN, quando tratavam da linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A linguagem foi reconhecida como forma de significação da realidade e expressão de subjetividade e identidade social e cultural. Também compartilhamos com o pensamento de que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 61).

Nesse entrelaçamento dos dois documentos e seguindo essa linha de pensamento, retomamos a Engenharia Didática e trazemos para essa discussão o papel dos *saberes para ensinar* mobilizados em sala de aula (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009) e os dispositivos que podem assegurar a transposição didática dos *saberes a ensinar* presentes nos documentos citados neste texto. Nesse sentido, a sequência didática e o itinerário didático, respeitando as condições de trabalho do professor e o fato de que é preciso ter um projeto de letramento em desenvolvimento, conforme defende Kleiman (2005), ainda se apresentam como propostas pertinentes para a implementação dos documentos citados em sala de aula. Em ambas as situações, o texto é visto como centralidade do ensino e aprendizagem, o gênero textual é compreendido como objeto de ensino e o professor é entendido como mediador no desenvolvimento do estudante.

Essa visão é alinhada ao posicionamento dos PCN quando eles apresentam três elementos constitutivos do cenário da educação: o aluno, como sujeito da ação de aprender; a Língua Portuguesa, como o objeto do conhecimento; e o ensino, como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Então, parece que o grande desafio é fazer funcionar essa dinâmica no contexto da interação didática que mobiliza um cenário triangular. Neste contexto, reforçamos que o segundo elemento foi traduzido por gênero de texto, influenciado pelo entendimento de que o ensino deve ter base no texto.

Foi então assim que os PCN chegaram à sala de aula e trouxeram uma inquietude com a pergunta: como didatizar esses saberes de referência em sala de aula de Língua Portuguesa da Educação Básica? Nessa perspectiva, a compreensão foi a de que era

necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas a sua relevância social, mas também o fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento

de capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Do desencontro entre teoria e prática, seis críticas foram feitas sobre o ensino de língua portuguesa e uma era sobre o fato de usar “o texto como expediente para ensinar valores morais como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais”. Essa crítica chama a atenção para a metodologia da aula de língua portuguesa.

Em resposta ao questionamento já citado, no final da década de 1998, a didatização desses saberes de referência foi traduzida em sala de aula de forma a permitir que o professor se ancorasse em estudos que focalizam a textualização, passando então a ensinar o gênero textual a partir de agrupamento de gêneros e ressaltar as sequências textuais, deixando para o segundo plano a prática languageira e o propósito de comunicação que deu origem ao gênero. O alvo era a identificação das sequências textuais e o ensino de sua composição, a partir de suas características, muito embora as orientações tenham sido da seguinte maneira:.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno (...) (BRASIL, 1998, p. 32).

Na sala de aula, inicialmente, os estudos da equipe genebrina ganharam força, através da proposta da sequência didática, que tem como referência Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004). Os autores ancoram-se na concepção bronckartiana de gênero, associando-a a uma base vigotskiana, para propor a noção de gênero enquanto (mega)

instrumento didático e também para propor a didatização dos saberes a ensinar, por meio desse dispositivo. Nessa proposição, em sala de aula, o gênero assume tanto o papel de instrumento que possibilita a comunicação, quanto um objeto de ensino. Esse duplo papel é que permite que ele funcione, também, como instrumento psicológico, motor do desenvolvimento.

Na dinâmica da sala de aula, o professor mobiliza conceitos e concepções de língua portuguesa, gramática, texto, gênero textual etc., e também de língua em funcionamento nas práticas de linguagem. Além desses saberes, ele também convoca mais dois tipos de saberes, os saberes institucionais representados pelo trabalho prescrito e os saberes didáticos, pelo menos. Então, ao optar pelo dispositivo sequência didática, o professor ancora-se nem sua proposta e em seus objetivos definidos para a aula em questão. Ele deve estar alinhado a saberes que embasam o estudo de dado gênero; a produção inicial como baliza para o desenvolvimento do trabalho com um dado gênero; e ao modelo didático de gênero, que, como mostram Dolz e Gagnon (2015, p. 40), necessita considerar “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades languageiras dos alunos” e, reforçamos, os saberes necessários para assegurar a didatização de tais saberes de referência.

A proposta de itinerário didático apresenta-se como um dispositivo que pode contribuir para avançar no processo de ensino e aprendizagem com perfil diferente daquele em que é utilizada a sequência didática. Neste caso, há a mediação do professor no processo, mas também há a intervenção da turma, há um ensino com base em gêneros textuais, mas não põe em foco um determinado gênero textual; o foco é o estudante, mas não um estudante em especial porque o contexto de ensino e aprendizagem focaliza a coletividade. No processo do itinerário didático, há uma produção inicial e uma produção final, mas entre essas duas etapas, existem duas intervenções didáticas, relacionadas à

mediação do professor e duas releituras feita pelos pares. Há, por fim, uma sequência de quatro versões até chegar à versão final do texto. Tanto as sequências didáticas, quanto o itinerário didático são muito mais utilizados em situação de produção de textos (orais e escritos), do que nas questões de análise linguística ou de produção de leitura. Ambos são opções metodológicas excelentes quando se pensa em didatização de gêneros.

Conclusões

Como mostramos por nossas análises, os documentos oficiais brasileiros apresentam momentos em que a produção de textos é vinculada à questão do gênero, mas também, muitos outros, em que parece haver uma visão textual dominante. Isto pode levar a se pensar na reconfiguração da noção de gênero, confundindo-a com a de texto, de sequências textuais e aponta uma dificuldade imediata: a de qual saber de referência será utilizado para a didatização da noção de gênero. A partir dessa questão, levanta-se a importância do trabalho de vários pesquisadores brasileiros relacionados à formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, em que são discutidas essas noções tidas como fundadoras, sobretudo para ensino de produção escrita e oral, de forma a apoiar o docente do Ensino Fundamental na reconfiguração de seus saberes de referência e de seu próprio agir docente.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBOSA, J.P. *Narrativas de Enigma*. São Paulo: FTD, 2001.
- BRASIL **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Théories du langage: nouvelle introduction critique.** Bruxelles, Belgique: Éditions Mardaga, 2019.

BRONCKART, J. P. **activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme sociodiscursif.** Deuxième édition, revue et corrigée. Limoges, Éditions Lambert-Lucas. 2022.

CORDEIRO, G. S.; ROJO, R. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-20.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTOS, E. **Gêneros textuais: teoria e prática.** Londrina: Fundação Araucária, 2004.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino,** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, INB. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J; GAGNON, R. O Gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In BUENO, Luzia; Costa-Hübes (Orgs.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias sobre Linguagem).

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões obre didatização de gênero. **Signum.** Londrina, v. 6 , n.1, p. 71-88, 2005.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds) **Savoirs en (trans) formation: au Coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles: De Boeck Université, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/Unicamp; Mec, 2005.

LAJOLO, M. Texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2 , n.1, p. 17-28, jun. 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu aux savoirs em je**. Berne: Editions scientifiques internationales, 2009.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-14>

O ensino do oral e dos gêneros orais em documentos oficiais de prescrição do agir docente

Luzia Bueno

Universidade São Francisco

Juliana Bacan Zani

Universidade São Francisco

Ermelinda Barricelli

Universidade São Francisco

Introdução

As prescrições fazem parte do trabalho docente, normatizando como deve ser o agir deste na concepção de instâncias superiores (SAUJAT, 2004). Mesmo existindo a distância entre o trabalho efetivamente realizado e o prescrito, os documentos reguladores de qualquer *métier* ocupam um papel muito importante, pois tendem a afetar não só os próprios trabalhadores, mas também a sociedade que sofre as consequências diretas das ações dos mesmos (CLOT, 2007, 2010). Nesse sentido, é importante estarmos sempre atentos ao que tais documentos prescrevem.

Neste capítulo, pretendemos apresentar parte dos resultados de análise de três importantes documentos oficiais prescritivos do agir

docente no Brasil: a Base Nacional Curricular Comum, as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum de Formação de professores. No recorte da análise selecionado para o capítulo, focaremos no ensino do oral e dos gêneros orais, buscando contrapor os avanços das discussões teóricas sobre o ensino, sobretudo as advindas dos trabalhos do professor Joaquim Dolz, com as prescrições oficiais, que ainda seguem distantes do que poderiam ser. Em nossas análises, recorreremos ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, com destaque para as contribuições de Joaquim Dolz e para os diálogos que foram estabelecidos com pesquisadores brasileiros.

O trabalho didático com a oralidade e os gêneros orais

No Brasil, desde a década de 1980 já encontramos estudos sobre a oralidade como os do projeto Norma Urbana Culta - NURC (CASTILHO; PRETI, 1986), os da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2006) e da Linguística Textual (KOCH, 1997). Contudo, foi com os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (BRASIL, 1998) que a oralidade passou a ganhar destaque em um documento prescritivo para o ensino no Brasil. Trazendo a oralidade e os gêneros orais como parte essencial do trabalho com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa, vários estudos e pesquisas foram se desenvolvendo após os PCN, mas sem chegar até aos professores e escolas de Educação Básica, como se pode ver em várias coletâneas que apresentam resultados de pesquisa no Brasil (BUENO, 2009; BUENO; COSTA-HUBES, 2015; COSTA-MACIEL; NEGREIROS; MAGALHÃES, 2020; MAGALHÃES; BUENO; MACIEL, 2021).

Ainda que haja muito a ser feito para levar a oralidade e os gêneros orais para a Educação Básica, um ponto muito significativo a se destacar é a importância dos estudos do professor Joaquim Dolz (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) e do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, (BRONCKART, 1999) nas conquistas já realizadas neste campo.

Suas publicações circularam inicialmente em traduções nos cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada na PUC-SP, divulgadas pelas professoras Anna Rachel Machado e Roxane Rojo, que realizaram estudos e parcerias de pesquisas na Universidade de Genebra (Suíça) na década de 1990, com os professores Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Mas uma obra que levou a uma grande divulgação das pesquisas de Dolz foi o livro *Gêneros orais e escritos na escola*, lançado em 2004, reunindo vários artigos dele e de Bernard Schneuwly.

Apoiando-se na tese defendida no ISD de que o desenvolvimento humano se dá por meio da linguagem, mais precisamente, por meio de práticas languageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999), Schneuwly e Dolz (2004) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos concretos, mas que são sempre exemplares de algum gênero textual. O produtor, nessa perspectiva, sempre adota e adapta um gênero textual a fim de produzir o seu texto, escrito ou oral ou multimodal, nas diferentes situações comunicativas de que participa.

Partindo das discussões do ISD e expondo investigações didáticas para o ensino de gêneros textuais, encontramos na obra de Dolz, sozinho ou com suas relevantes parcerias, um importante aporte teórico para fundamentarmos um trabalho de ensino de gêneros orais.

Em seus trabalhos, Dolz (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2020) ressalta as características do oral, destacando que ele é plural quanto aos códigos e multimodal, pois se apoia sobre sistemas semióticos languageiros e não languageiros, obrigando-nos a considerar seus aspectos visuais, sonoros, cinésicos, gestuais etc.

Ao tratar do oral, Dolz (2020), em uma palestra que sintetiza suas pesquisas sobre esta temática, destaca quatro grandes habilidades que precisam ter prioridade no ensino na Educação Básica. São elas:

1) Compreender - habilidade de *saber escutar* de maneira ativa para *saber compreender*; 2) Produzir - habilidade de *saber dizer* algo para ser entendido e compreendido, além de *saber expressar-se* adotando um gênero oral público formal; 3) Interatuar - *saber dialogar* em diferentes situações, de acordo com o contexto inserido e ao mesmo tempo *saber regular as interações*; 4) Saber articular oralidade e escrita na comunicação e aprendizagem - tomar consciência das dimensões vocais para a escrita, utilizar a escrita a serviço da oralidade e combinar oralidade e escrita nos gêneros multimodais.

Para isso, é preciso realizar um trabalho que propicie aos estudantes mobilizar e desenvolver as capacidades de linguagem, conforme Dolz e Schneuwly (1998): ação, discursiva, linguístico-discursiva, às quais Dolz (2015) acrescentou a multimodal-multissemiótica.

Desenvolver a capacidade de ação é levar o estudante a adaptar-se ao contexto de produção imediato e atuar sobre ele. Dessa forma, é preparar-se para participar de uma situação de comunicação particular, adaptar-se às regras e prescrições para aquele momento, elaborar os conteúdos a serem tratados e adaptar sua fala de acordo com a situação de comunicação.

Mobilizar a capacidade discursiva é saber planejar e estruturar o seu texto oral, organizando o conteúdo e a progressão das informações. A planificação do texto dependerá do gênero de texto adotado, pois tem particularidades específicas. A título de exemplo, se a situação de comunicação é em um congresso, no modo, comunicação oral, o texto é organizado em abertura, introdução da temática, roteiro da apresentação, desenvolvimento da temática, conclusão e encerramento.

Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, é preciso usar a língua portuguesa, tomando em consideração as dimensões vocais e multimodais da oralidade. E por fim, empregar a capacidade multimodal e multissemiótica é saber fazer uso dos aspectos paralinguísticos a favor da sua comunicação, como por exemplo,

qualidade da voz, elocução e pausas, entonação expressiva, gestos e mímicas corporais, postura e posição de lugares.

Além do desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de um gênero de texto oral, é preciso também possibilitar atividades que levem aos estudantes a saber escutar e compreender os mais diferentes gêneros orais. Para Dolz (2020), nas atividades de escuta e de compreensão, pode-se focar em:

Rituais da vida cotidiana e regras de cortesia (sondagem do dia; rituais do dia e em diferentes lugares de ações quotidianas; formas de estabelecer contatos; etc.); Exercitar as posições de escuta; Exercitar a consciência fonológica; Ativar os conhecimentos anteriores; Jogos de enigmas para a escuta; Associar gestos e expressões faciais; Grades de escuta e de produção; Praticar a reformulação; Encontrar o sentido explícito e implícito; Questionar e verificar a compreensão; Participar em debates interpretativos críticos (letramento crítico); Avaliação e retorno reflexivo sobre as ações de linguagem (DOLZ, 2020, *s.n.*).

Já em relação à produção de gêneros orais, Dolz (2020) propõe que haja atividades que possibilitem ao estudante:

Elaborar projetos de produção (teatro, debate, conferência, publicidade, tutorial etc.); Avaliar: por que falar?; Estabelecer o contato, regular as interações e cooperar; Seguir as convenções do gênero (falar com respeito); Atividades fonológicas (sílabas, rimas, jogos de palavras - impossível de repetir rápido); Exercitar atos de questionamento; Trabalho lexical (verificar os sinônimos, encontrar a palavra justa para descrever, expressar sentimentos, preferências e opiniões); Participar em jogos de roles (papéis e personagens diferentes); Utilizar gestos e posturas apropriados; Utilizar a mímica facial adequada; Controlar a voz, exercitar a articulação, a melodia, o ritmo e a entonação expressiva; Preparar e treinar uma intervenção oral; Articular oral e escrito (falar para preparar a leitura e a escrita; ler para falar; falar para

alguém a respeito do que lemos e escrevemos; combinar oral e escrito em gêneros multimodais); Passar de uma língua a outra, de uma variedade a outra; Auto avaliar-se e avaliar os companheiros. (DOLZ, 2020, *s.n.*).

Esse trabalho pode ser desenvolvido empregando as tradicionais sequências didáticas (SD), conforme Schneuwly e Dolz (2004) ou os itinerários, que seriam, de acordo com Dolz (2020) uma segunda geração de SDs. Os itinerários seriam “um projeto de sequência didática composta de várias sequências (como as séries televisivas, as partes podem se realizar de maneira autônoma, etapa por etapa)”, podendo haver também “Reiteração das atividades de produção e de compreensão com produções intermediárias e pausas; Produção nova depois de cada atelier; o módulo retomando as dimensões trabalhadas; Retorno reflexivo-progressivo (atividade de metalinguagem)” (DOLZ, 2020, *s.n.*).

Nota-se que, com esse tratamento do oral, seria possível contribuir para que os alunos se apropriassem das várias dimensões dos gêneros orais, tendo, desse modo, condições de fazer a adoção e as adaptações necessárias para produzir seus textos orais em diferentes contextos. Mas, para que isso ocorra, precisamos que os professores tenham as condições para desenvolverem esse trabalho e as prescrições que recebem têm um importante papel a desempenhar.

Metodologia: a análise de textos prescritivos

No ISD, ao tratarmos do mundo do trabalho, os textos que fazem as prescrições sobre o agir do trabalhador são vistos como muito importantes, pois, neles, explicitamente encontramos traços da morfogênese das ações. Sabemos que há uma distância entre esse agir prescrito e o efetivamente realizado (CLOT, 2007, 2010; SAUJAT, 2004), mas compreendemos também que as ações dos trabalhadores são resultado de um processo de reconceptualização dessas prescrições (SAUJAT, 2004). Dessa forma, visando compreender o contexto em que agem os professores, é preciso investigar com que prescrições ele dialoga.

Tal situação é mais importante ainda ao refletirmos sobre a formação de professores, uma vez que as prescrições oficiais guiarão o modo como os professores universitários agirão para formar os novos docentes. De acordo com os estudos de Dolz (2016), fica clara a importância de darmos uma boa formação teórica para os professores, mas esta sempre articulada à análise de trabalhos concretos que possam ser revistos, transformados e depois empregados em novos contextos, conforme as proposições da engenharia didática.

Para realizar esse trabalho, um professor universitário partirá das prescrições e as reconceptualizará. Para compreender esse ponto de partida do professor, realizamos a análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Diretrizes Nacionais para a formação de professores (BNCC), da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores (DCNs) para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na análise desses documentos, seguimos o quadro do ISD, contudo, neste capítulo, exporemos somente um recorte dos resultados, centrando-nos em uma apresentação dos textos e no ensino do oral prescrito nestes documentos. Na apresentação dos documentos, retomaremos discussões já publicadas em produções anteriores (BUENO; ZANI; JACOB, 2022; BUENO; NASCIMENTO; MARIANO, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Na atual conjuntura educacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, publicada em 2018, pelo governo federal, passa a ser o documento de referência para a Educação Básica, ou seja, as prescrições que orientarão a elaboração de currículos educacionais tanto estaduais quanto municipais das redes públicas e privadas de ensino.

O documento, organizado em cinco capítulos, apresenta: 1) Introdução; 2) Estrutura da BNCC; além de separar por níveis de ensino:

3) A etapa da Educação Infantil; 4) A etapa do Ensino Fundamental; 5) A etapa do Ensino Médio; que abrangem as diferentes áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares bem como seus objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Dessa forma, centrada em competências e habilidades, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8). As competências, de acordo com Perrenoud (1999), são as capacidades de agir eficazmente em diferentes situações, apoiadas em conhecimentos, mas não se limitando a eles.

As noções de competências e habilidades “acompanharam as ideias de descentralização do professor como foco das situações didáticas e detentor dos conhecimentos, assim como a de que os conteúdos, as informações em geral não bastavam para a formação do indivíduo, mas sim o ensino procedimental ou o saber fazer”. Logo, “a intenção maior seria a preparação para o exercício do trabalho e não, necessariamente, a promoção de pensamento crítico” (BUENO; ZANI; JACOB, 2022, p. 1504).

No componente curricular de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), foco deste trabalho e mais especificamente sobre o ensino do oral, a BNCC visa a garantir aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Dessa forma, o documento centra-se em práticas de linguagem contemporâneas que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” (BRASIL, 2018, p. 68).

O componente curricular Língua Portuguesa é organizado em quatro eixos integradores dessas práticas de linguagem, a saber: oralidade,

leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Conforme a BNCC, no eixo da Oralidade compreende-se “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face”, bem como “a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 81).

Para contextualizar as práticas de linguagem, a BNCC propõe os campos de atuação social, descrevendo os objetivos de cada um. Para o Ensino Fundamental anos iniciais são propostos quatro campos de atuação, a saber: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo da vida pública (BRASIL, 2018, p. 84).

Na BNCC, encontra-se também um quadro em que se apresenta como deve ocorrer o tratamento das práticas de oralidade para qualquer gênero de texto oral. Entretanto, como analisado em trabalhos anteriores,

não há um lugar específico onde podem ser encontrados os gêneros que poderão ser empregados para se desenvolver o trabalho. Eles aparecem junto às descrições dos eixos, dos campos, mas também na descrição de cada habilidade, cabendo aos leitores fazerem uma garimpagem para encontrá-los e tentar propor uma progressão entre eles no ano, ou na proposta curricular de uma escola, ou rede de ensino (BUENO; ZANI; JACOB, 2022, p. 1515).

Dessa forma, o material prescritivo não deixa claro quais gêneros orais poderão ser trabalhados como objeto de ensino. Há uma mistura de ferramentas digitais que poderão ser exploradas ou o suporte em que o gênero de texto circula. Para Dolz (2020), é necessário ter clareza sobre qual será o gênero de texto oral, os objetivos a serem alcançados e qual será a sua progressão para que o professor possa organizar melhor o seu trabalho a fim de levar o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores (DCNs) para a Educação Básica e traz como anexo a Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento, disponível no site do MEC, é um exemplar do gênero Resolução, que é um ato normativo da esfera jurídica. Os enunciadores do texto são o MEC e o CNE (por meio de seu presidente), Luiz Roberto Liza Curi, e se dirigem a seus destinatários: Instituições de Ensino Superior / Cursos de Pedagogia / responsáveis por estes. O objetivo desse documento é o de definir as regras, as prescrições, para a Formação Inicial de Professores que deverão neste momento em diante estar articuladas à BNCC, que vimos na seção anterior, não contribui muito para os avanços do trabalho com os gêneros orais.

Conforme Bueno, Nascimento e Mariano (2022), no nível da estrutura, a resolução com as DNCs segue o esperado para gênero textual ato normativo, contendo: Parte Preliminar, Epígrafe, Ementa ou Rubrica, Preâmbulo, Objeto e âmbito de aplicação (Capítulo I), Parte Normativa (Capítulos II a VIII), Parte Final (Capítulo IX), Cláusula de Vigência, Fecho, Assinatura e Referenda, encerrando com o Anexo. Ao analisarmos as marcas linguísticas do texto, verifica-se a ausência dos professores universitários, pois o actante em ação são os cursos (e não os professores). Nota-se que, como outros prescritivos (BRONCKART; MACHADO, 2004), as DNCs sugerem um “Contrato de felicidade” firmado com os destinatários: se seguirem as regras, serão bem avaliados (pelas Comissões do MEC ou nas avaliações de curso como o ENADE). E neste caso, a regra principal é seguir a BNCC, orientando a formação de professores a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

Nas DCNs, há, assim Competências gerais e Competências específicas, estas relativas ao conhecimento profissional, à prática profes-

sional e ao engajamento profissional, sendo todas melhor detalhadas no anexo sobre a BNC-Formação. No texto das DCNs, faz-se referência à linguagem em três capítulos. No capítulo III, Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, no artigo 8, enfatiza-se que um dos fundamentos pedagógicos da formação do professor da Educação Básica, deve ser “o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta” (BRASIL, 2019), deixando o foco apenas na escrita.

Capítulo III (Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente)

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta; (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Mas, no Capítulo IV, Dos cursos de Licenciatura, no artigo 13, há uma menção ao oral ao tratar dos estudos comuns para a formação de professores, indica-se como uma das habilidades “a proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização DOS DIFERENTES GÊNEROS DE TEXTOS, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta”. Neste caso, apresenta-se a necessidade de domínio da língua e dos diferentes gêneros na sua relação com a norma culta:

Capítulo IV (Dos cursos de licenciatura)

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização DOS DIFERENTES GÊNEROS DE TEXTOS, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;
(BRASIL, 2019, grifos nossos).

No capítulo VIII, sobre o Processo Avaliativo, elencam-se alguns gêneros que poderiam ser empregados nas avaliações, como as apresentações de seminários e trabalhos orais.

Capítulo VIII, Processo avaliativo

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe (BRASIL, 2019 grifos nossos).

Nota-se, assim, que a linguagem aparece muito timidamente neste documento, se considerarmos a relevância desta na formação do professor de qualquer componente curricular. E o oral e os gêneros orais aparecem em duas das três vezes em que se trata da linguagem, mas consideramos que é muito pouco, dado o peso das DCNs na organização dos currículos dos cursos de formação de professores. Contudo, como há o anexo com BNC-Formação, hipotetizamos que nela poderíamos encontrar um maior detalhamento de habilidades relativas ao domínio da linguagem em geral e dos gêneros orais também.

A BNC-Formação

A Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica - (BNC-formação) foi publicada em 20 de dezembro de 2019 e seu objetivo é definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A BNC-Professores norteia a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país visando ao desenvolvimento de competências profissionais docentes organizadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Essas competências profissionais possibilitariam ao docente desenvolver, por sua vez, tanto as Competências Gerais da BNCC, quanto às aprendizagens essenciais dos estudantes. Segundo o MEC a *“a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Nesse sentido, alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais”* (Fonte: MEC).

Na BNC-formação (BRASIL, 2019), de suas dez capacidades gerais, 4 implicam na linguagem:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo
- Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
- Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Mas nas 12 Competências específicas, apenas 1 trata sobre a linguagem e dentre as 60 habilidades também só uma visa à linguagem:

Dimensão do conhecimento profissional

Competência: Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los:

Habilidade: Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Como se observa, a competência oral tem pouca relevância na BNC-formação (BRASIL, 2019), não dando destaque ou prioridade para a área. Defende-se a necessidade de uma formação de professores sólida e adequada para atuar nesse campo, entretanto, o documento é totalmente escasso de orientações. O ensino do oral, como defende Dolz em seus vários trabalhos, requer uma formação docente intencional, planejada e fortemente apoiada em pesquisas para que esse profissional possa, de fato, desenvolver um ensino efetivo do oral.

Considerações Finais

Os trabalhos de Dolz, desde a década de 1990, muito contribuem para o ensino do oral, já que apresentam resultados de pesquisa e propostas didáticas que nos mostram por que realizar esse ensino, como fazê-lo e quais as vantagens que os alunos podem ter ao experimentar essa formação. No Brasil, vários pesquisadores vêm corroborando essa perspectiva de Dolz e articulando à de outros estudiosos como os do projeto NURC ou da Análise da Conversação. Desse modo, vemos várias publicações, teses e dissertações serem produzidas sobre o ensino do oral.

Todavia, esse avanço propiciado por Dolz e por pesquisadores brasileiros ainda está muito mais restrito aos textos acadêmicos que ao contexto dos documentos de prescrição que normatizam o ensino brasileiro, seja da Educação Básica, como a BNCC, seja do Ensino Superior, como as DNCs e a BNC-Formação. Nesses documentos, como vimos, os gêneros orais e seu ensino são pouco tematizados, o que pode abrir espaço para que se continue interpretando que apenas a escrita deva ser priorizada. As análises apresentadas nos levam a concluir que o trabalho com a oralidade e os gêneros orais como objeto de ensino ainda necessita de um olhar mais apurado e de reflexões para a formação docente, o que envolve um conjunto de saberes, o desenvolvimento de capacidades de linguagem e formas do agir docente.

Dessa forma, nota-se a necessidade de que se busque propiciar aos professores, na formação inicial ou na formação continuada, formas de ler de modo bem crítico as prescrições oficiais, podendo sempre contrapô-las ao que os pesquisadores vêm trazendo sobre o ensino da oralidade e dos gêneros orais. Além disso, precisamos também investir em mostrar as práticas exitosas que muitos professores vêm desenvolvendo acerca do oral. Essas ações certamente podem contribuir para a ampliar o poder de agir do professor, que terá ao seu dispor um repertório maior de instrumentos para suas ações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 20 jun. 2020.

BRONCKART, J. P.. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.131-163.

BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 11, p. 09-18, 2009.

BUENO, L. **Letramento acadêmico: tensões e propostas em um curso de pedagogia**. USF – Projeto Bolsa Produtividade CNPQ, Itatiba, 2020.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L.; Nascimento, Sophia Costa ; Mariano, Matheus Henrique da Paixão . Letramento acadêmico e gêneros textuais em um curso de pedagogia. In: Moretto, M; Bueno, L; Guuimarães, F; Feitoza, C.A.J.. (Org.). **Letramento, ensino e pesquisa: práticas educativas em ação**. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 135-157.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 17 maio 2022.

CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. (orgs.). **A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. I, São Paulo: TAQ/Fapesp; Elocuções Formais, 1986.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

- CLOT, Y.. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Ed. Fabrefactum, 2010.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. da; NEGREIROS, G. R. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: discussões teórico-metodológicas. **Revista Letras**, Santa Maria, v. Especial, p. 9-14, 2020.
- DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **CENPEC** (Olimpiadas de Língua Portuguesa). 12 ago. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- DOLZ, Joaquim. Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na educação básica. Conexões IELACHS, UFTM, 16 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs&t=71s>>. Acesso em 20 out. 2020
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em 20 out. 2021.
- DOLZ, J. **Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na educação básica**. Conexões IELACHS - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais. 16 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs>. Acesso em: 5 maio 2022.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS, 1998.
- GAGNON, R; DOLZ, J; Corps et voix: quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? **Le Français Aujourd'hui**, [S.L.], n. 195, p. 63-76, 2016.
- KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 30, p.31-38, jul./dez. 1997.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da ANPOLL (on-line)**, [S.L.], v. 51, p. 71-88, 2020.
- MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e Gêneros Orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-15>

O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente

Carla Silva-Hardmeyer
Université de Genève

Lília Santos Abreu-Tardelli
Universidade Estadual Paulista

Introdução

Falar em “planejamento” quando se remete ao trabalho de professor não é algo novo, pois a sala de aula e as pesquisas sobre ensino trazem o planejamento da aula como uma das etapas a ser realizada. Este artigo, no entanto, inserido nas pesquisas do ensino como trabalho na perspectiva do grupo ALTER/CNPq¹ (MACHADO, 2007, 2010; MACHADO; BRONCKART, 2009) e da Didática de Línguas de Genebra, apresenta como o planejamento pensado como um gesto didático traz um novo olhar não só sobre o agir em sala de aula, mas como um objeto na formação docente.

A escolha desse tema para um artigo em uma obra em homenagem a Joaquim Dolz está relacionado ao fato de esse pesquisador ter influenciado os estudos que permitiram o desenvolvimento do conceito

1 O grupo ALTER-CNPq (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) foi criado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado em 2002 e ficou sob sua coordenação até seu falecimento (2012). Após essa data, Eliane Lousada passou a coordenar o grupo.

do planejamento como um gesto didático fundamental, ora por meio de suas obras que discutem a existência de quatro gestos didáticos fundamentais: implementação do dispositivo didático, criação da memória didática, regulação e institucionalização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), ora por meio de discussões científicas profícuas. Teórico, pesquisador e formador de professores em didática das línguas e do francês, ele sempre enfatizou o trabalho do professor numa perspectiva da didática e direcionou alguns de seus estudos às ações dos professores no momento de apresentar e apresentar um objeto de ensino aos alunos (em sala de aula), considerando os três pólos do triângulo didático (professor, aluno e objeto de ensino). Silva (2013), baseada nesses estudos e nos estudos de Machado (2010; MACHADO; BRONCKART, 2009), que tratam as ações do docente sobre o objeto de ensino apenas como uma das dimensões do trabalho docente, analisou as ações de professoras no momento da elaboração e implementação de um dispositivo didático sobre a leitura, o que permitiu portanto a autora definir e postular o planejamento como um gesto didático fundamental desse trabalho.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2009), são quatro os gestos didáticos fundamentais, como referido anteriormente. A esses quatro gestos didáticos, Silva (2013) acrescenta o ato de planejar, também como um gesto didático fundamental do trabalho docente. Para a autora, as ações e as intervenções dos docentes ao planejar constituem-se como intervenções didáticas específicas ao planejamento, isto é, *gesto didático de planejamento* (SILVA, 2013). O planejamento é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira transformação tendo em vista o ensino efetivo em contexto de sala de aula. Considerar o planejamento como gesto didático permite uma focalização sobre os elementos principais a serem considerados no ato de planejar para o ensino de um conteúdo do saber e o desenvolvimento das aprendizagens dos aprendizes.

Desde então, essa noção elaborada por Silva (2013) tem sido discutida e ampliada por Dolz e colaboradores. Messias e Dolz-Mestre

(2015) ampliam a noção formalizando a importância desse gesto para a organização do ensino em sala de aula antecipando possíveis obstáculos de aprendizagens em relação ao objeto escolhido. Silva-Hardmeyer (2017) destaca os parâmetros constitutivos desse gesto e Silva-Hardmeyer (2021) amplia a noção para os elementos constitutivos desse gesto. Gagnon e Dolz (2018), por sua vez, discutem o planejamento como um gesto fundamental do formador, mostrando sua importância na construção do objeto da formação e das ferramentas que implementam os dispositivos que colocam em evidência e em estudo os objetos dessa formação.

Tomando por base essas premissas, esta contribuição tem como objetivo principal o de apresentar o gesto didático de planejamento como um objeto de formação docente, destacando sua importância no processo de formação para a compreensão de uma das dimensões do trabalho docente. Para isso, focalizaremos no trabalho de formação realizado em um curso de pós-graduação intitulado “Ensino e Formação de Professores de Línguas na Contemporaneidade”, que integra o programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no câmpus de São José do Rio Preto e que teve como objeto da formação o gesto didático de planejamento.

Mais especificamente, buscamos responder às seguintes perguntas:

- i. Em que medida o gesto didático de planejamento pode constituir-se como objeto da formação docente?
- ii. Como a focalização sobre o objeto da formação “gesto didático de planejamento permitiu uma melhor compreensão dos elementos constitutivos do trabalho docente?

Para tanto, discutimos, primeiramente, o planejamento como um gesto didático fundamental da atividade docente. Em seguida, apresentamos esse gesto didático como um possível objeto da formação. Depois, contextualizamos a experiência de formação realizada

com professores pós-graduandos da mencionada disciplina a fim de apresentarmos uma proposta de sequência formativa e um exemplo coletivo de planejamento de aula. Por fim, trazemos reflexões oriundas dos alunos participantes da disciplina e das professoras pesquisadoras que apontam para a defesa do gesto de planejamento como um objeto imprescindível para a formação docente.

1. O gesto didático de planejamento

O ato de planejar é algo presente em diferentes esferas do cotidiano humano. Tanto no senso comum, quanto em certas áreas do conhecimento, o planejamento tem sido discutido como essencial para a realização em etapas das tarefas desejadas e, conseqüentemente, o sucesso na implementação dessas tarefas. Referente à esfera educacional, mais precisamente, às ações do professor no desenvolvimento da atividade docente, Silva (2013) traz o ato de planejar como um gesto fundamental do trabalho docente.

Consideramos o gesto de planejamento como um gesto didático fundamental que antecede aos outros gestos didáticos, mas que exerce influência sobre eles. O ato de planejar, considerado nas pesquisas do grupo ALTER como um modo de agir cognitivo que integra o agir docente de modo geral, pode ser realizado de diferentes formas em diferentes momentos e como observadores externos não saberemos os processos cognitivos que os operacionalizam, entretanto, pelas ações linguageiras (oral ou escrita) podemos identificá-lo (SILVA, 2013, p. 298).

modo, a autora conceitualiza o ato de planejar como um gesto didático que faz parte do agir docente e antecede aos outros gestos didáticos fundamentais: implementação do dispositivo didático, criação da memória didática, regulação e institucionalização (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Ao mesmo tempo em que ela, dando continuidade às reflexões do grupo ALTER, sobretudo, Tognato (2009), reconhece que é um

ato que envolve um processo cognitivo acessível somente a partir de determinantes externos e observáveis pelas ações de linguagem realizadas pelos docentes com usos ou não de suportes (orais ou escritos).

Schneuwly e Dolz (2009) apresentam e conceitualizam quatro gestos didáticos fundamentais do trabalho do professor no momento da transposição didática interna, isto é, no momento em que o objeto de ensino passa de objeto a ser ensinado a objeto efetivamente ensinado. Esse processo ocorre em sala de aula com os agentes professores e alunos. Portanto, os autores discutem a importância desses gestos na transformação do objeto de ensino, a fim de que eles sejam apreendidos pelos alunos e, ao mesmo tempo, eles mostram o papel e a importância do aprendiz nesse processo de passagem do objeto a ser ensinado, a objeto efetivamente ensinado e apropriado pelo aluno.

Silva (2013) traz o gesto de planejamento como um gesto fundamental situado entre o processo de transposição didática externa e de transposição didática interna. Compreende-se como transposição didática externa, o processo de transformação de um conteúdo do saber (científico ou de referência) a um conteúdo do saber acessível ao ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Como um exemplo da transposição didática externa temos a transformação de um conteúdo científico (saber de referência) tal como a conceitualização de gênero de texto à indicação de como esse conceito pode ser utilizado no ensino (saber a ser ensinado) tal como presente nas propostas curriculares e livros didáticos.

Assim, ao considerar o gesto de planejamento como um gesto que antecede os quatro gestos fundamentais e situá-lo entre os processos de transposição didática externa e interna, Silva (2013) regulamenta o ato de planejar como uma ação do docente situada antes da aula, mas tendo um foco no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, Messias e Dolz (2015) destacam a importância desse gesto para a organização do ensino, reforçando a necessidade de os docentes terem tempo e condições favoráveis para preparar e/ou elaborar o que irão fazer em sala de aula, os métodos e os suportes necessários para a implementação

do planejado, a fim de alcançarem aos objetivos de desenvolvimento das capacidades dos aprendizes. Dando continuidade a essa abordagem, Silva-Hardmeyer (2017) traz quatro parâmetros fundamentais do gesto didático do planejamento :

[...] escolha do objeto de ensino levando-se em consideração o nível de aprendizado e conhecimentos prévios dos alunos; a escolha e/ou elaboração e adaptação de um dispositivo didático (suportes e atividades escolares); a elaboração ou seleção de ferramentas didáticas; por fim, a adoção de suportes e a seleção de formas sociais de trabalho mais adequadas para o trabalho com os alunos (SILVA-HARDMEYER, 2017, p. 104).

Esses parâmetros são fundamentais para a concepção do planejamento como gesto didático fundamental do trabalho docente. Em continuidade a esses estudos, Silva-Hardmeyer (2021) identifica e define os elementos constitutivos do gesto de planejamento, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Elementos constitutivos do gesto de planejamento

Contexto da situação de ensino		Dispositivo didático				Obstáculos e tipos de intervenções	
Contexto específico da classe	Perfil dos alunos: Nível de aprendizagem, necessidades educativas particulares/específicas capacidades e dificuldades	Planejamento das atividades				Antecipação das intervenções	
		Situação de ensino proposta <i>Objeto de ensino</i>	Atividades escolares :	Formas sociais de trabalho:	Materiais mobilizados:	Antecipação dos obstáculos :	Antecipação das intervenções:
Perfil da turma, nível, número de alunos. espaço físico da classe.							
Comentários							

Fonte: Silva-Hardmeyer, 2021

Conforme pode ser observado, os elementos constitutivos do gesto de planejamento envolvem três dimensões. A primeira delas é a contextual que se refere ao contexto da situação de ensino que

engloba o contexto específico da classe (perfil da turma, nível escolar e espaço físico) e o perfil dos alunos (nível de aprendizagem, necessidades educativas particulares ou específicas, capacidades e dificuldades). A segunda corresponde à elaboração do dispositivo didático (escolha do objeto de ensino, das atividades escolares, das formas sociais de trabalho e dos suportes didáticos). E a terceira é a de antecipação de possíveis obstáculos e intervenções a serem feitas pelos professores.

Silva-Hardmeyer (2021) considera esses elementos constitutivos do gesto de planejamento, pois são esses elementos que precisam ser considerados no ato de planejar e guiarão as intervenções do docente. Intrínseco a esses elementos, os docentes agem por atos languageiros e não languageiros por meio de ações como **observar, avaliar, escolher, elaborar, construir, escrever** o planejamento, **selecionar** atividades, **buscar** materiais e suportes, etc.

Esses elementos constitutivos do gesto de planejamento permitem uma focalização sobre os três pólos do triângulo didático: as ações do professor considerando as capacidades dos alunos (presentes e a desenvolver) em relação ao objeto de ensino, assim como uma focalização sobre o contexto mais específico de ensino, segundo Machado (2010).

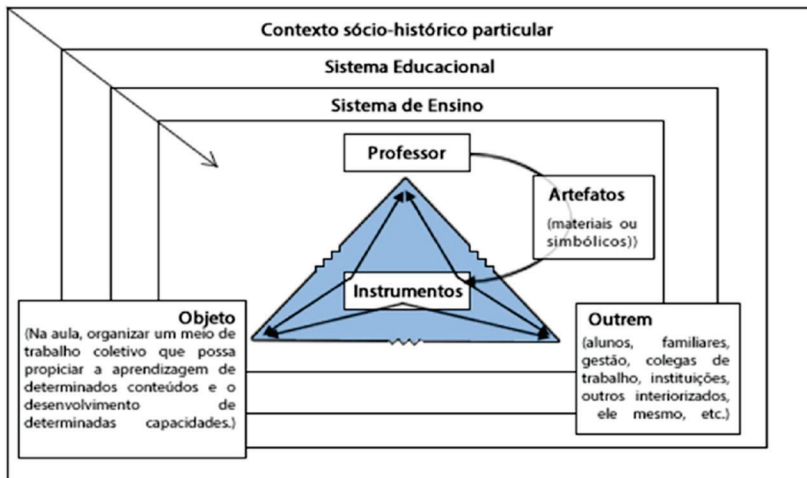
2. O gesto didático de planejamento na formação do professor

A concepção de trabalho docente assumida nesse artigo apoia-se nos estudos de Machado (2010) que determina esse trabalho como uma atividade situada que tem influências das “condições socio-históricas de uma determinada sociedade”, sendo um trabalho orientado por prescrições vindas tanto do sistema educacional mais amplo quanto do sistema de ensino particular (a instituição escolar). É um trabalho que faz parte de uma atividade impessoalizada, pois as prescrições dadas são dirigidas a todos os docentes de modo geral, independente do contexto específico de ensino, mas ao mesmo tempo,

é pessoal, porque é um trabalho que permite ao docente mobilizar “seu ser integral, em múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.)”.

Esse trabalho é considerado como uma atividade finalizada por ter como objetivo “a construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas”. E instrumentalizada, pois o professor apropria-se de suportes e ferramentas que se tornam instrumentos propícios para as tarefas que realiza. E, por fim, é um trabalho que integra uma atividade interpessoal, porque se desenvolve entre vários sujeitos.

Figura 1: Elementos constituintes do trabalho do professor na sala de aula



Fonte: Hernandes-Lima (2020, p.102) a partir de Machado (2007, 2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016).

Essas relações propostas por Machado podem ser visualizadas na figura 2, elaborada por Hernandes-Lima (2020). A autora se embasou em outras figuras apresentadas em Machado (2007, 2010), em Machado e Lousada (2010) e em Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016). Hernandes-Lima (2020), com base em Voltero (2018), inclui

vetores de resistência elétrica na imagem dos elementos do trabalho do professor para simbolizar os conflitos da atividade docente. Além disso, a partir do modelo proposto por Machado (2010), a autora apresenta a trajetória dupla das setas, além de elas passarem, necessariamente, pelos instrumentos, que funcionam como agentes mediadores. Também, como fizeram as autoras citadas (2010), Hernandez-Lima (2020) direciona uma seta que liga o professor aos instrumentos através dos artefatos, pois sabemos que estes, depois de internalizados, é que se tornam instrumentos.

Além disso, a autora adota a redefinição do conceito de objeto de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016) e reformula a definição de outrem que, segundo a autora, são « pessoa(s) e/ou instituição(ões) que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, podendo ser composto: pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc » (HERNANDES-LIMA, 2020, p.101). Vale a pena destacar que, segundo a autora, um outro aspecto relacionado ao outrem, que foi formulado por Machado e Bronckart (2009), mas foi pouco desenvolvido por ela e pelas pesquisas do grupo ALTER-CNPq, refere-se à conceitualização de outro interiorizado, compreendido pela discussão da autora e dos autores referenciados por ela, como sendo formado pela(s) interiorização(ões) que o indivíduo faz, ao longo de sua vida, sobre outra(s) pessoa(s) e sobre o seu agir as quais podem ser frutos de experiências de interações diretas ou assimilados por meio do conhecimento social, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido.

Assim, na figura, Machado apresenta os elementos que interferem ou são constitutivos do trabalho docente em relação à sala de aula, mostrando o trabalho do docente constituído de componentes didáticos, pedagógicos e também por elementos que ultrapassam essas duas esferas, mas as influenciam. Esses elementos apresentados por

Machado estão presentes na perspectiva de Silva-Hardmeyer (2017, 2021) ao considerar o gesto de planejamento como um gesto didático fundamental situado entre o processo de transposição didática externa e interna. Segundo a proposta da autora, esse gesto organiza as intervenções didáticas dos professores em função das aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos do saber (o objeto de ensino) e dos aspectos pedagógicos que podem facilitar essa aprendizagem (criação do ambiente favorável ao ensino e adaptação dos artefatos ao contexto específico da sala).

Neste caso, este gesto didático integra também uma das facetas do trabalho docente tal como postulado por Machado (2010), ao mesmo tempo que integra a concepção da triangulação didática cujos polos (professor, objeto de ensino e aluno) correspondem também aos agentes presentes no contexto de ensino em sala de aula. Tomando por base esses elementos constitutivos do trabalho docente, consideramos que em um processo de formação docente, eles precisam ser verbalizados e didatizados de modo a dar instrumentos aos futuros professores para agir em contexto de ensino. É nessa perspectiva que o gesto de planejamento constitutivo do trabalho docente deve ser um objeto da formação docente. Com esse objetivo em mente, apresentamos, a seguir, o contexto de formação docente em que demos destaque ao gesto de planejamento e as reflexões oriundas dessa experiência.

3. Contextualização e resultado da formação

A disciplina “Ensino e Formação de Professores de Línguas na Contemporaneidade” passou a ser oferecida em 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, vinculada à linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas” na área de Linguística Aplicada, com uma carga horária de 135 horas (com quinze encontros síncronos de três horas cada) e que visa discutir dois objetos que se articulam entre si: o ensino

e a aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras) e a formação docente. No referido ano, o ensino e aprendizagem de línguas foi abordado pelo prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, docente do programa, e a formação docente foi discutida pela Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, também docente vinculada ao programa. A disciplina teve como convidada externa a docente Dra. Carla Silva-Hadmeyer para participar das aulas sobre a formação docente.

Participaram, como discentes da disciplina em 2021, quinze alunos, sendo dez discentes do programa (quatro doutorandos e seis mestrandos) e cinco alunos externos ao programa (aluno especial). Devido à pandemia da Covid-19, a disciplina foi ofertada na modalidade remota e, dos quinze encontros síncronos, sete foram dedicados à formação docente e, desses, quatro foram dedicados ao gesto de planejamento.

3.1 A sequência formativa proposta

A sequência formativa em que o gesto de planejamento foi pensado e discutido foi proposta em quatro etapas. Primeiramente, para que pudéssemos construir um coletivo de professores que compartilhassem reflexões com base em suas experiências práticas, fizemos o levantamento das práticas docentes dos participantes, e definimos coletivamente alguns desses elementos.

A partir desses elementos em comum, os participantes, reunidos em grupos, fizeram a segunda etapa da sequência formativa: o preenchimento de uma tabela em que deveriam planejar previamente cada etapa do desenvolvimento da aula, conforme os elementos constitutivos do gesto de planejamento apresentados no quadro 1. A saber, as questões contextuais da situação de ensino, o dispositivo didático e a antecipação dos obstáculos dos tipos de intervenções em que se propõe que os docentes antecipem em função dos possíveis obstáculos.

A terceira etapa consistia no feedback das fichas preenchidas com questões de ordem teórico-didática e sobre a qual os alunos deveriam reagir, mostrando as principais dúvidas. Em seguida, os participantes tinham suas dúvidas dirimidas e podiam apresentar nova versão da ficha preenchida. Essa terceira etapa possibilitou verificarmos a natureza das dúvidas levantadas e que contribuíram para uma melhor compreensão do quadro teórico-metodológico e do próprio gesto de planejamento.

Por fim, na quarta etapa da formação, os discentes da disciplina apresentavam os planejamentos feitos para toda a sala e tinham o trabalho discutido por todos. Toda a turma pôde confrontar seus planejamentos com os dos colegas uma vez que todos os grupos partiam do mesmo público-alvo e objeto de ensino. Todas as etapas eram registradas no *Google Sala de Aula*, ferramenta utilizada para as trocas assíncronas entre as professoras e os discentes da disciplina. Após a discussão coletiva, os alunos tinham uma semana para reformular alguma parte que quisessem antes da entrega de um trabalho escrito final articulando a proposta do planejamento com os conceitos apreendidos. Essa etapa de escrita foi fundamental para possibilitar uma reflexão mais amadurecida e para possibilitar que as docentes/formadoras verificassem o que os alunos conseguiram ou não compreender da proposta teórica e didática da formação.

3.2 O planejamento coletivo de uma aula

Alguns elementos foram pensados coletivamente e, a partir deles, cada grupo planejou as atividades e antecipou possíveis obstáculos às intervenções. Ficou definido o ensino da língua inglesa para o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública regular, ou seja, uma escola sem período integral. O objeto a ser ensinado era a apresentação do tempo verbal passado simples (*Simple Past*).

Em relação ao contexto específico da classe, ficou definida uma turma com 30 alunos com nível heterogêneo de conhecimento em

aulas presenciais. A aula de inglês seria a última aula de uma 6^a feira. Em relação ao perfil dos alunos, foram definidos: seis alunos que já conhecem o objeto de ensino (por fazerem inglês em escola de idiomas, por exemplo), dois alunos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), um aluno com altas habilidades, três alunos que trabalham no período da tarde e um aluno inserido no espectro autista (com dificuldade de trabalhar em grupo e em fazer abstrações). A partir dessas considerações, os discentes da disciplina deveriam, em grupos, planejar as atividades, as formas sociais de trabalho, os materiais a serem mobilizados para cada atividade, assim como antecipar possíveis obstáculos e as possíveis intervenções a fim de superar os obstáculos.

Apresentamos, em seguida, um exemplo de um dos grupos da disciplina, a partir da coluna dispositivo didático.

Quadro 2. Elementos constitutivos do gesto de planeamento: uma proposta para a apresentação do passado simples em inglês.

Dispositivo didático				Obstáculos e tipos de intervenções	
Planeamento das atividades				Antecipação das intervenções	
Situação de ensino proposta. <i>Objeto de ensino</i>	Atividades escolares:	Formas sociais de trabalho:	Materiais mobilizados:	Antecipação dos obstáculos:	Antecipação das intervenções:
Simple present: verbos auxiliares do/does com foco em yes/no questions	1- Identificação dos verbos no presente a partir do jogo pedagógico <i>hot potato</i>. Etapas do jogo: a) Os jogadores formam 3 círculos ao entrarem na sala. b) No círculo, cada jogador deve passar a “batata” para o colega a sua esquerda enquanto a música estiver tocando. c) Quando a música for pausada, o aluno com a “batata” faz mímica de uma ação (a ser sorteada por um card) para o restante da roda adivinhar. d) A primeira roda a adivinhar a ação, pontua.	1- 2 rodas de 9 alunos e 1 de 8 (o aluno com autismo é responsável pela música; 1 com altas habilidades e 2 que já conhecem o objeto de ensino auxiliam nas rodas, um para cada uma). O papel dos assistentes é de retirar um ‘card’ com um verbo e entregar para o aluno que ficou com a “batata quente”, anotar os verbos na lousa depois que forem revelados e auxiliarem os demais alunos em caso de dúvida.	1- a) Cards com os verbos (Ride a bike, Play volleyball, Cook, Play online games, Clean the house, Drink coffee, Eat chocolate, Have a shower, Brush the teeth, Read, Chat to friends online, do the dishes, Watch TV, Walk, Get up, Play the guitar); b) Celular com música; c) Três bichinhos de pelúcia.	1- Alunos podem estar agitados devido à aula de educação física. 2- O estudante autista pode não se sentir confortável em participar da atividade <i>hot potato</i> por ser em grupo. 3- Os alunos com TDAH e os que trabalham podem ter mais facilidade para se distraírem. 4- Os alunos com mais facilidade podem se entediar com a explicação do conteúdo. 5- O aluno autista não se adapta com tanta facilidade aos trabalhos em grupo. 6- Possível obstáculo cognitivo: Os alunos podem não entender o conteúdo mesmo depois da explicação. Isso pode ocorrer em dois momentos	1- Jogo animado (<i>hot potato</i>) com o objetivo de tentar canalizar a energia. 2- A professora pede que esse aluno com autismo auxilie controlando as paradas da música para o jogo. 3- Espera-se que os dois alunos com TDAH e os que trabalham participem normalmente das atividades já que as propostas são breves e dinâmicas. Espera-se não haver muita perda da atenção desses estudantes. 4- A professora pede aos alunos com mais facilidade auxiliarem na explicação do significado dos verbos no jogo, e na sistematização da regra gramatical/c “do/does”. 5- Ainda que os alunos precisem interagir nessa atividade, cada um jogará individualmente com sua cartela. Espera-se que o aluno com espectro autista não se incomode, já que não está

DA DIDÁTICA DE LÍNGUA(S) AO SEU ENSINO:
ESTUDOS DE HOMENAGEM AO PROFESSOR DOUTOR JOAQUIM DOLZ

	2- Estruturação da regra gramatical com os alunos. Etapas: a) Alunos são convocados a se manifestarem caso não conheçam o significado de algum verbo disposto na lousa. b) Depois respondem à pergunta da professora: "Do you watch series?" (Sem preocupações formais). c) Alunos são levados a pensar sobre como a pergunta foi feita (refletindo sobre a forma) e os porquês.	2- Construção do objeto de ensino de forma colaborativa; interação professora-alunos e alunos-alunos. Nesse momento, a professora pode pedir que o aluno com altas habilidades auxilie, por exemplo, respondendo à pergunta: "Fulano, você notou como fiz para perguntar a vocês se assistem séries?" (reflexão sobre o uso de "do"). Também pode ajudar a pensar sobre como perguntar a algum aluno se uma terceira pessoa/familiar/amigo assiste séries (reflexão sobre o uso de "does").	2- Quadro/caneta/giz	da aula, após a primeira explicação ou depois do Bingo. Por exemplo, podem não entender quando usar "do" e quando usar "does".	trabalhando em grupo com os demais colegas. 6- Na primeira situação, a professora retoma as explicações das regras novamente por meio de novos exemplos. No caso de dúvida em relação à diferenciação dos auxiliares, ela destaca no quadro em cores diferentes. A segunda situação pode ocorrer após o Bingo, ao final da aula e por limitações do tempo esse conteúdo então será abordado novamente no planejamento da aula seguinte como um ponto secundário.
	3- Prática de formulação de perguntas utilizando "do/does" e utilização de respostas curtas por meio do jogo pedagógico <i>Bingo</i> Etapas : a) Os alunos fazem as perguntas propostas pelo jogo (se atentando ao uso de "do/does") de modo a encontrar colegas que tenham respostas positivas. Os que forem responder às perguntas utilizam de respostas curtas afirmativas ou negativas (a depender de suas próprias experiências). b) Serão 4 possíveis alunos ganhadores : os que completarem primeiro uma coluna vertical, uma horizontal, uma diagonal ou a cartela cheia.	3- Interação alunos-alunos; alunos andando pela sala para jogar	3- Cartelas de bingo (material previamente impresso)		

Fonte: Elaborado pelas discentes Ana Cláudia Martins, Carolina Tavares, Célia Regina L. Aleixo Devico, Kátia Cristina D. da Silva e Susie Midori dos Santos Sato Santana, a partir de Silva-Hardmeyer, 2021.

Os gestos de planejamento feitos pelo grupo provocaram algumas reflexões da parte dos alunos que trazemos aqui sintetizadas. Para os discentes, a realização do planejamento de uma aula hipotética,

associada aos aportes teóricos que concebem o trabalho docente em sua complexidade (MACHADO, 2007; MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015; SILVA-HARDMEYER, 2017), possibilitaram a compreensão de que os gestos didáticos permitem que o professor identifique ações que podem ou não proporcionar o aprendizado dos alunos, assim como planejar necessidades específicas sobre um objeto de ensino. Além disso, relataram uma mudança da concepção do que é ser professor, a necessidade do planejamento como parte essencial do processo formativo, englobando todos os elementos constitutivos dos gestos de planejamento.

Segundo eles, ainda, foi a partir da elaboração e discussão do trabalho da aula pensando nos gestos de planejamento que puderam refletir sobre o quão imprescindível se faz um planejamento minucioso de uma aula para que o docente alcance os seus objetivos didáticos e promova o desenvolvimento das capacidades dos seus aprendizes, argumentando a favor da inserção do agir docente na formação inicial e continuada de professores e a necessidade de condições favoráveis para a prática de planejamento nos espaços formativos institucionalizados.

Conclusão

Algumas reflexões sobre o relato de experiência trazido aqui em relação ao ensino de gestos de planejamento nos permitem apontar alguns pontos fortes em relação à proposta. Esse “modelo didático formativo”, ou seja, a criação de uma sala fictícia a partir da realidade experienciada pelos alunos em formação e o planejamento coletivo possibilitam unir professores de diferentes experiências de ensino e de diferentes realidades, criando um coletivo virtual que possa compartilhar suas experiências e uni-las aos aportes teóricos estudados no espaço formativo criado. Assim, a partir da identificação de diferentes obstáculos, tais como físicos (escassez de recursos tecnológicos, por exemplo), psicológicos (alunos cansados, agitados ou com fome), cognitivos (não compreensão da regra do jogo ou do conteúdo) e contextual

(horário da aula), possam pensar nos gestos didáticos que poderiam auxiliá-los a suplantar esses obstáculos.

Vale lembrar que a última etapa do processo formativo foi a escrita de um trabalho final em que eles deveriam articular os conceitos aprendidos com os elementos constitutivos dos gestos de planejamento propostos na ficha. Esse processo final de escrita possibilitou verificarmos a importância dada aos diferentes gestos didáticos (implementação do dispositivo didático, criação da memória didática, regulação e institucionalização) e quais desses gestos aparecem previstos no gesto de planejamento.

Com isso, defendemos a importância do gesto de planejamento que por si só já possibilita ao docente antecipar os demais gestos a partir do contexto e de seu objeto de ensino e, portanto, deve ser incluído como objeto na formação docente; no entanto, apoiados na complexidade do agir docente em sala de aula, tal como nos mostrou a figura de Machado reelaborada por Hernandez-Lima (2020), entendemos também que o gesto de planejamento deve ser sempre reconstruído no momento da sala de aula adaptando-se aos obstáculos não previstos e aos conflitos inerentes à atividade de ensino.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). Núcleos de Ensino da Unesp - artigos 2015: **Formação de professores e Trabalho docente**. [recurso eletrônico], v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj-jdOxrMj-AhUnq5UCHWqyBuMQFnoECAoQAAQ&url=https%3A%2F%2Fwww2.unesp.br%2FHome%2Fprograd%2FeLivros%2F2015%2FNE-2015_Volume_5.pdf&usg=AOvVaw2NuPkdB_7FOb9juG1hr61x>. Acesso em: 27 abr. 2023.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON,

D.; DEZUTTER, O. (org.). **Professionnaliser l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 148-166.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna (trad.). Belo Horizonte : Fabrefactum, 2010.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Les gestes du formateur d'enseignants. In.: DOLZ, J.; GAGNON, R. (org.), **Former à enseigner la production écrite**. Septentrion, 2018, p. 201-228.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. 251f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista/ Unesp. São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192832>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MACHADO, A. R. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, p. 161-171.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho de professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRONKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MESSIAS, C.; DOLZ-MESTRE, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec, [S.L.]** v. 5 n.1, p. 44-67, 2015. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. (orgs.). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA-HARDMEYER, C. **Les éléments constitutifs du geste de planification**. 15 nov. 2021. Apresentação do PowerPoint. Disponível em: <https://moodle.unige.ch/pluginfile.php/1547219/mod_resource/content/1/Cours%207%20-%2015.11.2021.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SILVA-HARDMEYER, C. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa entre os gêneros de textos e a leitura. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Prefácio de Joaquim Dolz. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 83-118.

TOGNATO, M. I. R. **A (re) construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2008. 335f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14071>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista/ Unesp, São José do Rio Preto. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155891>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-16>

As potencialidades da sequência didática em aula de aula: entre a transformação das práticas docentes e a construção do objeto ensinado

Luciana Graça

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Introdução

A investigação (GRAÇA, 2010)¹ descrita neste nosso texto visou explorar de que forma a introdução de uma nova ferramenta de ensino, mobilizada pelo professor, poderia operar uma transformação quer nas práticas docentes efetivas quer no objeto efetivamente construído em sala de aula. Trata-se da sequência didática, uma proposta teórica e metodológica desenvolvida por Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), e originalmente construída para o ensino do francês como língua estrangeira, mas cuja relevância justificou que não só se impusesse em outros domínios – é o caso do ensino da língua materna, e em línguas diversas, e do de outras disciplinas curriculares – como também conservasse a sua proficuidade e estimulasse novas (re)configurações,

¹ Doutoramento realizado com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência da bolsa: SFRH/BD/19239/2004) e desenvolvido na Universidade de Aveiro (2005-2009), sob a orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira. Durante este nosso doutoramento, foram também realizados dois complementos de formação sob a supervisão científica de Gláís Sales-Cordeiro, no seio do *Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné* (GRAFE) – equipa de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, com coordenação de Bernard Schneuwly e de Joaquim Dolz, à época. Página eletrónica do grupo: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/>. A nossa mais profunda gratidão fica aqui desde já expressa.

como a sequência de ensino (PEREIRA; CARDOSO; GRAÇA, 2013), o itinerário didático (COLOGNESI; DESCHEPPER; DEJAEGHER, 2020) e o percurso didático (JORGE, 2019, p. 61).

Para enquadrar esta nossa investigação, começaremos por apresentar os seus principais pressupostos teóricos, entre os quais se destaca, desde logo, a consideração do ensino como uma modalidade específica do trabalho em geral (CLOT; FAÏTA, 2000; TARDIF; LESSARD, 2005); e daí que existam ferramentas de ensino igualmente específicas. Passaremos, seguidamente, à descrição dos mais relevantes aspetos metodológicos da pesquisa, apresentando, ainda, alguns dos resultados da análise efetuada. E, desta forma, prestaremos a devida homenagem ao tão vasto e profícuo trabalho do Senhor Professor Joaquim Dolz, cuja obra tem sido uma constante inspiração neste nosso percurso académico e investigativo.

1. Enquadramento teórico

1.1 O ensino como trabalho

A dissociação entre a problemática da educação e a questão do trabalho perdurou durante muito tempo (CHARLOT, 2008). A sua associação foi de facto, um longo processo e, quando ocorreu, a atividade de trabalho começou por ser reduzida à simples execução de uma determinada tarefa, enquanto resposta às prescrições exteriormente determinadas para o trabalhador, antes de ser percecionada como sendo também capaz de transformar estas mesmas prescrições (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Nesta última conceção, as inflexões realizadas durante a atividade já não são percecionadas como uma lacuna ou uma falha, por oposição ao defendido pela perspetiva taylorista, em que, caso a atividade fosse diferente da tarefa prevista, ou o operário não a teria realizado de forma conveniente ou teria acontecido uma falha na sua conceção (AMIGUES, 2003, p. 4). Neste contexto, a atividade real da sala de aula não se esgota no que aí é observado; pelo contrário, o real da atividade de ensino compreende quer o que é realizado quer o

que não é realizado, assim como o inesperado e o possível. Aliás, Amigues defende que o não realizado é tão importante como o realizado, sendo que ambos se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspetiva (AMIGUES, 2003, p. 10). Como assinalado por Aeby Daghé (2021, p. 1), Schneuwly (2000, p. 19) é um dos primeiros autores a definir o trabalho docente como uma «“action sur des processus psychiques à l’aide d’instruments sémiotiques”». O objeto do trabalho de ensino consiste, assim, e mais especificamente, na transformação dos modos de pensar, de falar e de fazer dos alunos, nos mais variados domínios (WIRTHNER, 2006, 2014; WIRTHNER; SCHNEUWLY, 2004, p. 108). E desta consideração do trabalho do professor como uma modalidade específica do trabalho em geral decorre também, e desde logo, a consideração de que o trabalho de ensino, à semelhança, portanto, de qualquer outro trabalho, é feito com determinadas ferramentas, *alavancas de transformação* (AEBY DAGHÉ, 2021, p. 1, tradução nossa). Ora, a secção seguinte abordará, precisamente, esta outra componente essencial de qualquer trabalho.

1.2 As ferramentas de ensino

A consideração da atividade do professor como um trabalho implica, como vimos, a existência de ferramentas específicas para transformar o objeto sobre o qual o professor - à semelhança de um outro qualquer trabalhador - atua. Mais do que serem «une chose ou un complexe de choses avec des caractéristiques mécaniques, physiques ou chimiques permettant de le[s] faire agir comme une force de la nature sur la nature» (SCHNEUWLY, 2000, p. 20), as ferramentas são, antes de tudo, «psychologiques [...], sociaux par nature et non pas organiques et individuels» (SCHNEUWLY, 2000, p. 20). A dimensão social das ferramentas decorre do facto de serem comuns aos membros de um mesmo contexto de trabalho - no caso, a escola -, assumindo-se, assim, como recursos inscritos na própria memória impessoal do coletivo profissional (GRAÇA, 2010; WIRTHNER, SCHNEUWLY, 2004). Já a dimensão privada decorre do facto de serem também específicas, inscrevendo-se, enquanto recurso

mobilizável, na própria memória pessoal dos sujeitos; ainda assim, a preexistência de determinada ferramenta de ensino não significa que a sua utilização seja padronizada (AMIGUES, 2003), já que não só o seu uso depende da disciplina em que é utilizada como também a sua função didática pode variar, por exemplo, em relação ao próprio modo de levar os alunos a participarem. Entre as ferramentas de ensino, podemos distinguir três principais grupos: i) um primeiro grupo compreende as designadas ferramentas transversais, como o quadro negro, o computador ou o *tablet*; ii) um segundo grupo engloba as designadas ferramentas disciplinares, como os manuais, os livros didáticos, as fichas de trabalho de cada disciplina curricular; e iii) um terceiro grupo enquadra-se nos discursos, incluindo formas de nomear, de falar, de questionar, de regular, de institucionalizar o objeto ensinado (AEBY DAGHÉ, 2021, p. 1). A linguagem ocupa, assim, e aliás, um lugar central na conceção do trabalho do professor advogada por vários grupos de pesquisa que, desde o início dos anos 2000, procuraram descrever e compreender o processo envolvido na inserção de objetos de ensino em sala de aula e nas interações entre professor-aluno(s) (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009): «Parmi les outils qu'évoquait Schneuwly [...] figurait également le langage. On peut aller plus loin et dire que c'est l'outil majeur de l'enseignement, dans la mesure où tous les autres outils ont nécessairement un rapport avec le langage du fait qu'ils ont une fonction de sémiotisation» (AEBY DAGHÉ, 2021, p. 2). Estas ferramentas constituem-se como sistemas complexos que não só servem para tornar presente, em sala de aula, o objeto de ensino (como um tópico gramatical ou um género de texto), para que seja tomado em consideração pelos alunos, como também para colocar em evidência determinados aspetos característicos desse mesmo objeto, guiando, assim, a atenção dos discentes para algumas das suas dimensões essenciais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). E estas ferramentas assomam, aliás, como um mediador essencial não só entre o homem (professor) e o objeto do seu trabalho como também entre o homem (professor) e os outros. E, além de «moldarem» o trabalho propriamente dito, também «moldam» aquele que as usa. Os meios de ensino são, assim, também apreendidos a partir de uma perspectiva antropológica (SCHNEUWLY, 2000), como

ferramentas mediadoras de objetos a serem ensinados e aprendidos e cujo uso transforma o próprio usuário e promove o seu desenvolvimento. Por isso é que as ferramentas de ensino são fundamentais para a compreensão do trabalho docente propriamente dito.

1.3 O objeto ensinado

Ultrapassada a escassez de investigações realizadas, no campo da didática, sobre o objeto efetivamente ensinado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; SCHNEUWLY; THÉVENAZ-CHRISTEN, 2006), tem-se construído conhecimento de molde a compreender de que forma são os objetos de ensino, previstos nos programas oficiais das disciplinas curriculares, (re)construídos em sala de aula, na interação professor-aluno(s). Nesta interação, o professor assume um papel decisivo, já que é o responsável pela forma como a mediação do conteúdo a ensinar é realizada, *in loco*. Para esta problemática podem confluir três principais quadros teóricos. No quadro de uma abordagem curricular, o objeto efetivamente ensinado é percebido como o currículo real, fruto de uma interação, e de uma negociação, em permanência, entre docente e discente(s), enquanto o currículo prescrito ou formal se prende com o projeto educativo institucionalmente delineado. No contexto da abordagem da Psicologia Ergonômica, concebe-se já o trabalho real do professor como uma interpretação das tarefas que são prescritas nos textos oficiais, em função quer dos meios e dos recursos à disposição quer dos próprios constrangimentos da situação. Por sua vez, a teoria da transposição didática (CHEVALLARD, [1985]1991) distingue dois níveis: i) o nível externo, que engloba os movimentos entre os saberes a ensinar e os saberes de referência; e ii) o nível interno, relativo à mediação do objeto, no decurso das próprias aulas. O objeto ensinado surge, assim, como o resultado de uma gênese decorrente de uma transformação e de um enriquecimento contínuos de saberes anteriores que são partilhados pelos a(u)tores da interação Didática para que se atinjam novas significações (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

2. Pesquisa desenvolvida: aspetos metodológicos

2.1 Objetivo investigativo e dispositivo de investigação

À luz das reflexões anteriores sobre o papel e o efeito das ferramentas de ensino, desenvolvemos uma pesquisa destinada a explorar de que forma é que a introdução de uma nova ferramenta poderia (ou não) fazer evoluir quer as práticas efetivas de ensino quer a conceção do objeto (re)construído na interação professor-aluno(s) – no caso, o texto de opinião, na sua modalidade escrita. Para darmos resposta a tal objetivo, montámos um dispositivo de investigação que englobou duas fases principais – à semelhança do dispositivo de Wirthner (2006, 2014) –, ambas dedicadas ao ensino da escrita do referido género de texto: i) na primeira fase, a fase 1 – realizada durante o 2.º período do ano letivo de 2005/2006 –, cada professor ensinou o objeto de ensino definido segundo a sua própria planificação, estipulando a duração e os eventuais materiais a utilizar em sala de aula; ii) na segunda fase, a fase 2 – realizada durante o 3.º período do mesmo ano letivo –, cada professor ensinou o mesmo objeto de ensino, mas já com a nova ferramenta didática facultada pela investigadora: uma sequência didática (DOLZ-MESTRE; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001) – para uma descrição da sequência didática distribuída, *vide* Graça (2010, p. 152-190). Nesta fase 2, continuou a caber a cada docente definir a duração e os materiais da sequência didática a utilizar e nenhuma explicação foi dada a cada professor, quanto à forma como tal material poderia ser utilizado. Todas as aulas foram gravadas audiovisualmente. Uma entrevista, antes e após cada uma destas duas grandes fases, foi ainda realizada (GRAÇA, 2010, p. 221). Foram em número de seis os professores-participantes: docentes a ensinarem português ao 6.º ano de escolaridade do Ensino Básico, em escolas do distrito de Aveiro, em Portugal. Porém, apenas três foram considerados para análise, no âmbito da nossa tese de doutoramento – para mais detalhes sobre esta opção, *vide* Graça (2010, p. 305). Subjacente a esta pesquisa, encontrava-se a hipótese de que o trabalho com a sequência didática faria com que

os docentes não só entrassem na lógica deste modelo como também dele se conseguissem apropriar de uma forma particular. E seria este processo a originar quer uma sequência didática transformada quer um objeto de ensino também modificado.

2.2 Ferramentas metodológicas para comparação entre sequências de ensino

Devido ao volume e à natureza dos dados recolhidos, importava utilizar ferramentas metodológicas adequadas quer aos interesses da investigação quer aos dados de que dispúnhamos e a cuja análise teríamos de proceder. Daí que, e na esteira dos trabalhos do GRAFE,² tenham sido adotadas duas ferramentas metodológicas, concebidas por este mesmo grupo (GRAÇA, 2010), que nos auxiliariam a condensar os referidos dados para uma sua compreensão mais rápida e eficiente. Trata-se da sinopse e da macroestrutura de cada uma das sequências de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009),³ concebidas após a transcrição das respetivas gravações audiovisuais. A sinopse consiste num resumo sequencial e hierárquico da respetiva sequência de ensino, possibilitando conhecer a forma como os docentes ensinam um dado objeto, consoante as suas próprias decisões. A sinopse permite, assim, que uma grande massa de dados seja condensada numa unidade de tamanho adequado, facilitando a análise e a comparação entre sequências de ensino dedicadas a um dado objeto (GRAÇA, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; WIRTHNER, 2006, 2014). Por sua vez, a macroestrutura de uma sequência de ensino, elaborada a partir da respetiva sinopse, consiste numa representação gráfica, em forma de esquema arborescente, em que se apresentam os três primeiros níveis da sinopse de cada sequência (GRAÇA, 2010), fornecendo, assim, uma visão de conjunto (geral) de

2 *Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné* (GRAFE) – equipa de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, com coordenação de Bernard Schneuwly e de Joaquim Dolz, à época da realização do nosso doutoramento. Página eletrónica do grupo: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/>.

3 A expressão «sequência de ensino» corresponde à realização, em sala de aula, pelos professores-participantes, da sequência didática concebida pela investigadora e proposta a cada um, em função da apropriação que cada um desta também tenha feito.

cada sequência de ensino – já que incide sobre o conjunto de aulas que a compõem –, possibilitando, igualmente, a elucidação de determinadas relações entre uma dada sequência de ensino no seu todo e os variados elementos que a estruturam, ao longo da interação didática ocorrida, em sala de aula. Desta forma, é possível aceder, rapidamente, a uma organização geral da sequência, com uma panorâmica global das principais etapas seguidas (e respectivas ordem e progressão), identificando-se também as principais atividades (eventualmente) dominantes e as dimensões do objeto sobre que se debruçam. É assim também possível conhecer não só a forma como cada professor realiza o seu ensino, *in loco*, como também o próprio objeto que é, então, efetivamente ensinado, no contexto real da sala de aula.

2.3 Modo de apresentação dos resultados

O trabalho de análise levado a cabo permitiu o estabelecimento de duas grandes comparações, estabelecidas em termos das respetivas macroestruturas, atividades dominantes e categorias de conteúdo principais. Por um lado, a comparação entre as duas sequências de ensino realizadas por cada professor-participante em cada uma das duas grandes fases da pesquisa (fase 1 *versus* fase 2). E, por outro lado, a comparação entre todas as sequências de ensino em análise, também realizadas em cada uma das duas grandes referidas fases. Recordemos que o trabalho de análise incidiu apenas sobre três docentes. Uma vez que, em outros textos que se seguiram à tese de doutoramento (por exemplo, GRAÇA, 2020), já nos detivemos sobre a primeira comparação mencionada, apresentaremos, neste nosso texto, a segunda comparação referida, centrando esta análise quer nas atividades dominantes (GRAÇA, 2010, p. 298-299) quer nas categorias de conteúdo principais (GRAÇA, 2010, p. 282-298), em cada uma das duas fases.

Quanto às atividades dominantes, esta análise tem como objetivo principal o estudo das principais atividades escolares identificadas, explorando-se o modo como se encontram encadeadas, ao longo da

sequência de ensino, de molde a construir conhecimento sobre a própria, e respetiva, sucessão no eixo diacrónico de cada sequência (GRAÇA, 2010, p. 298-299). Em relação à análise das principais categorias de conteúdos, é este trabalho feito com o objetivo principal quer de descrever as dimensões do objeto, tal como efetivamente é (re)construído, *in loco*, presentes em cada sequência de ensino, quer de identificar a natureza desta mesma presença, em termos da relevância recebida e da forma de trabalho adotada pelo professor. Quanto a esta identificação da (não) presença (GRAÇA, 2010, p. 282-298), é feita da seguinte forma: i) em primeiro lugar, cada categoria de conteúdo é classificada como sendo, naturalmente, «presente» ou «ausente»; e, ii) em segundo lugar, cada categoria de conteúdo «presente» é ainda classificada como sendo uma categoria de conteúdo «ensinada» (que designamos por «E», na tabela posteriormente apresentada), «abordada» (correspondente a «A») ou «mencionada» (correspondente a «M»). De uma forma geral, uma categoria de conteúdo «ensinada» é objeto de um desenvolvimento intensivo, durante a implementação da sequência, ainda que o respetivo modo de desenvolvimento possa (ir) variar(ando), desde que os mais relevantes índices distintivos se verifiquem. Por sua vez, uma categoria de conteúdo é «abordada», quando ou é objeto de correção nos textos dos alunos ou faz parte de um comentário feito pelo docente; por outras palavras, abre-se – se assim também o podemos dizer – uma espécie de parênteses, mais propriamente ao serviço de um outro determinado aspeto. Finalmente, uma categoria de conteúdo «mencionada» é apenas evocada no discurso docente, sem que haja um qualquer desenvolvimento da mesma.

3. Efeitos das ferramentas de ensino nas práticas docentes e no objeto ensinado – os casos de três professores

As análises a seguir apresentadas dizem respeito, como já mencionado, ao trabalho feito com três dos professores-participantes e que designámos por «MAS», «MJS» e «RG» – para se aceder ao perfil destes docentes, *vide* Graça (2010, p. 138-129).

3.1 Atividades dominantes

A análise das atividades dominantes na totalidade das sequências de ensino de cada uma das duas grandes fases da pesquisa permite identificar eventuais regularidades na forma como os blocos de atividades se sucedem. A tabela seguinte dá conta, precisamente, desta análise – para mais detalhes, *vide* Graça (2010, p. 558-560).

Tabela 1: Atividades dominantes – em todas as sequências de ensino analisadas

Procedimentos de ensino-aprendizagem		Sequências de ensino	
		Fase 1	Fase 2
Atividades de linguagem		10	32
Apropriação textual	Leitura em voz alta		7
	Leitura silenciosa		1
	Resumo (oral)		
	Assimilação		3
Comentário textual	Compreensão/interpretação/explicação de texto	2	4
	Discussão temática/Análise de texto	4	3
Produção textual	Produção de conteúdo (propriamente dito)	1	4
	Revisão/Transformação de texto/Produção simplificada ou parcial de texto ou similar		4
	Produção de um texto inteiro	3	6

Atividades de metalinguagem		0	60
	Definição		6
	Análise, comparação e classificação		7
	Observação e identificação		25
	Recapitulação, síntese e/ou elaboração das principais aprendizagens realizadas/ou de noções-chave		17
	Elaboração de uma grelha/critérios de auxílio		1
	Etapas a seguir		4
TOTAL		10	92

Fonte: Autora

Uma rápida análise da tabela apresentada permite-nos de imediato constatar quer um predomínio evidente de atividades de linguagem nas sequências de ensino da fase 1 quer uma prevalência manifesta de atividades de metalinguagem nas da fase 2. Mais especificamente, quanto às sequências de ensino da fase 1, i) identificamos, a nível das designadas atividades de linguagem, a «compreensão/interpretação/explicação de texto» e a «discussão temática/análise de texto», representando o grupo do «comentário textual»; e a «produção de conteúdo» e a «produção de um texto inteiro», representando o grupo da «produção textual»; ii) a nível das designadas atividades de metalinguagem, não encontramos qualquer ocorrência na fase 1, se bem que, na verdade, algumas atividades de linguagem não deixem de compreender uma determinada dimensão de metalinguagem; iii) comuns às três sequências de ensino desta fase são apenas a «discussão temática/análise de texto» e a «produção de um texto inteiro», ainda que não deixemos de não deduzir as atividades de produção de um texto como quase obrigatórias e assumindo um estatuto particular. Em relação às sequências de ensino da fase 2, em que há um claro predomínio de atividades de metalinguagem, que não registavam qualquer ocorrência na primeira fase do trabalho investigativo: i) identificamos já,

do lado das designadas atividades de linguagem, uma diversidade não registada aquando da primeira fase da pesquisa: ii) do lado das designadas atividades de metalinguagem, as atividades de «observação e identificação» ocupam o primeiro lugar em termos de ocorrência, sendo que se destacam, aliás, de uma forma deveras significativa; na segunda posição, em termos de ocorrência, encontramos as atividades de «recapitulação, síntese e/ou elaboração das principais aprendizagens realizadas e/ou de noções-chave».

3.2 Categorias de conteúdo principais

O estudo das categorias de conteúdo presentes em todas as sequências de ensino em análise, de cada uma das duas grandes fases da pesquisa, também fornece dados relevantes para uma análise global da forma como o ensino é estruturado em cada uma de tais etapas. A tabela seguinte dá conta desta análise (GRAÇA, 2010, p. 560-561).

Tabela 2: Categorias de conteúdo principais - em todas as sequências de ensino analisadas

Categorias de conteúdo	Sequências de ensino					
	FASE 1			FASE 2		
	E	A	M	E	A	M
Situação de comunicação e finalidade comunicativa				2	1	
Planificação textual			2	3		
Conteúdo	3			3		
Noções-base			1	2	1	
Unidades linguísticas				3		
Filiação textual/genérica				1	2	
Total =	3	0	3	14	4	0

<u>Presença como conteúdo ensinado</u>						
	Sequências de ensino					
	FASE 1			FASE 2		
Produção de um texto	3			3		

Fonte: Autora

A categoria «produção de um texto» é, evidentemente, uma das categorias mais frequentes, nas duas grandes fases da pesquisa; afinal, todas as sequências de ensino visavam a escrita de um texto de opinião. Em relação às sequências de ensino da fase 1, o designado conteúdo propriamente dito de um texto é, em todas as sequências, uma categoria do nível mais elevado da macroestrutura (GRAÇA, 2010, p. 278-280); o que é ainda mais significativo, já que nenhuma tem o género como objeto. Por sua vez, a categoria relativa à planificação, ainda que seja identificada, não tem tanta expressão, o mesmo acontecendo com a de noções-base. Em relação às sequências de ensino da fase 2, é possível fazer, desde logo, duas importantes constatações: i) por um lado, regista-se um significativo incremento de categorias de conteúdo presentes; ii) por outro lado, ocorre um igualmente relevante aumento das categorias de conteúdo que são *ensinadas*. No que diz respeito à categoria «produção de um texto», comum, como vimos, às três sequências de ensino desta segunda fase da pesquisa – e às da primeira fase, também –, impõe-se recuperar uma importante pergunta: quais são os textos produzidos? Ora, neste ponto, é possível distinguir dois principais grupos de sequências de ensino: i) as sequências que desembocam mais na elaboração de redações e de composições de ideias; e ii) as sequências que desembocam na escrita de textos de géneros – *géneros escolarizados* (SCHNEUWLY; AEBY DAGHE, 2016). Neste último grupo, o género torna-se um objeto enquanto tal. A planificação textual representa, igualmente, uma categoria hierárquica elevada, tendendo MAS, RG e MJS a abordar, no geral, a estrutura textual clássica com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. O conteúdo e as «unidades linguísticas» constituem-se também como categorias do mais elevado nível da macroestrutura nas três sequências desta segunda fase da pesquisa, trabalhando-se, mormente, nesta segunda dimensão, os designados organizadores, na sua função, principalmente, de marcação das partes do texto. Já a categoria de «noções-base» é identificada em duas das três sequências de ensino, se bem que com uma natureza distinta, no que à sua presença diz respeito, já que, em duas, surge como uma categoria *ensinada*; e, numa outra, como uma categoria *abordada*.

Para a significação destas ocorrências poderá contribuir uma análise das tramas de organização dos conteúdos e procedimentos de ensino, a seguir apresentada.

3.3 Lógica da ação de ensino: a trama(s) prototípica(s) da organização das atividades e dos conteúdos

Se as três sequências de ensino da fase 1 são iniciadas – e exclusivamente constituídas – por atividades de linguagem, as da fase 2 são já iniciadas com uma atividade de metalinguagem, ainda que de uma distinta natureza (para mais detalhes, *vide* Graça (2010, p. 561-564). Em termos do encadeamento das atividades das sequências de ensino da fase 1, este pode ser sintetizado da seguinte forma: i) em primeiro lugar, regista-se um trabalho sobre o designado conteúdo propriamente dito de um texto, com a leitura de um texto ou com a discussão a propósito de um excerto textual; e, ii) em segundo lugar, e no seguimento imediato do trabalho precedente, a produção escrita de um texto de opinião. Já no que diz respeito ao encadeamento das atividades das sequências de ensino da fase 2, é possível identificar uma dupla distinção. No que se refere ao encadeamento das atividades de metalinguagem, move-se este de um trabalho sobre noções mais gerais a um trabalho sobre itens mais específicos, e atinentes quer a determinadas partes do texto quer a determinadas unidades linguísticas; mais específica e resumidamente, é possível encontrar: i) em primeiro lugar, um trabalho, tendencialmente, de natureza mais teórico, referente ao texto em estudo e às respetivas noções-base, através de atividades de diálogo e de registos escritos no quadro; ii) em segundo, um trabalho quer sobre o plano do texto e as respetivas partes quer sobre determinadas unidades linguísticas características (mais especificamente, os designados organizadores textuais). Já quanto ao encadeamento das atividades de linguagem, regista-se uma alternância entre estas e as de metalinguagem. As atividades de linguagem finais das sequências de ensino são, com RG e com MJS, precedidas quer por uma atividade de regulação das principais aprendizagens efetuadas até àquele momento quer pela própria enunciação dos

critérios de avaliação específicos dos textos a elaborar. Quanto à forma como estas sequências de ensino terminam, se a de MAS é finalizada com uma atividade de linguagem (a escrita de um texto de opinião), a de MJS, ainda que seja terminada de igual forma, distingue-se já por ter esta atividade uma natureza diferente da de MAS; no caso, trata-se da escrita de um texto em que cada aluno avalia o «projeto de escrita de opinião»; por seu turno, a sequência de ensino de RG é a única a ser finalizada com uma atividade de metalinguagem - mais concretamente, com um «Retorno aos textos produzidos, com comentários docentes e balanço das aprendizagens realizadas» (GRAÇA, 2010, p. 350). Aduza-se que, nas três sequências de ensino, os aspetos de natureza teórica são considerados como devendo preceder a escrita, propriamente dita, de um texto — para mais detalhes, *vide* Graça (2010, p. 561-564).

Conclusão

Se é evidente que o recurso a ferramentas de ensino se constituiu como uma das formas de redução da complexidade da atividade do professor, a investigação levada a cabo também demonstrou ser manifesto que a introdução de uma sequência didática conduziu a transformações diversas quer a nível das práticas de ensino efetivas quer a nível do próprio objeto efetivamente ensinado, em sala de aula. Entre estas transformações, poderemos distinguir dois grandes grupos: por um lado, uma série de regularidades que se constituem como um núcleo duro do ensino da escrita do texto de opinião; e, por outro, uma série de variações decorrentes da apropriação que cada docente fez da sequência didática recebida. Trata-se da dupla natureza transformadora da ferramenta que, enquanto sistema semiótico, não só reenvia para as dimensões do objeto e da sua aprendizagem, conduzindo à transformação dos modos de pensar, de falar e de agir dos alunos, como também reenvia para as dimensões do objeto e do seu ensino, conduzindo, igualmente, à transformação dos modos de pensar, de falar e de agir dos próprios professores. E foi a este segundo modo de transformação referido que procurámos aceder, com este nosso estudo.

E se o objeto de ensino «texto de opinião» (escrito) sofreu profundas transformações, com a introdução de uma nova ferramenta de ensino, no sentido da adoção de uma abordagem mais comunicativa, foi também possível constatar uma determinada continuidade entre as duas sequências de ensino de cada professor. Ora, esta constatação não deixa de conduzir à formulação da seguinte questão: o que geraria um efetivo desenvolvimento profissional docente (DOLZ; GAGNON, 2018)? Clot (1998) demonstra que o trabalho docente se organiza em ligação estreita com as duas dimensões seguintes: i) o sentido atribuído pelo próprio docente ao que faz; e ii) a eficácia do trabalho feito, em termos das próprias aprendizagens (e motivação) geradas nos alunos (WIRTHNER, 2006, 2014). Ora, a escolha e a utilização das ferramentas de ensino inserem-se nesta dinâmica. Daí que importe alterar a tendência de as ferramentas didáticas serem elaboradas tão-só com base na análise dos saberes a ensinar e das próprias aprendizagens discentes, não se tendo também em conta os saberes e os saberes-fazer dos próprios docentes que as utilizarão (DOLZ; GAGNON, 2018; DOLZ; LACELLE, 2017; DOLZ; LEUTENEGER, 2015). De igual modo, afigura-se curial a conceção de dispositivos de formação assentes, muito particularmente, na relevância de serem os próprios professores-formandos a (também) construírem conhecimentos que lhes permitam: a) controlar (melhor, pelo menos) o papel transformador das ferramentas didáticas a que diariamente recorrem; e b) ter um maior conhecimento em termos dos critérios a considerar aquando da escolha das mais adequadas ferramentas didáticas. Ora, foi já, precisamente, este último um dos objetivos norteadores do trabalho de investigação desenvolvido no quadro do nosso primeiro pós-doutoramento (GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2014).⁴ Afinal, e como muito bem - como sempre - sublinha o Professor Joaquim Dolz, «[a] profissionalização do professor exige superar a simples colocação em prática dos materiais, desenvolvendo capacidades de adaptação e criação de dispositivos didáticos».

4 Pós-doutoramento realizado com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência da bolsa: SFRH/BPD/75952/2011) e desenvolvido na Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e do Professor Doutor Joaquim Dolz.

Referências

- AEBY DAGHE, S. Vers une triple sémiotisation? Le sens au coeur de l'enseignement. **Pratiques**, [S.L.], n. 189-190, p. 1-14, 2021.
- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skolê**, [S.L.], n. 1, p. 5-16, 2003.
- CHARLOT, B. La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. **Recherches & éducations**, [S.L.], n. 1, p. 155-174, 2008.
- CHEVALLARD, Y. (1985). **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée sauvage.1991.
- CLOT, Y. **Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris: La Découverte, 1998.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, [S.L.], n. 4, p. 7-42, 2000.
- COLOGNESI, S.; DESCHEPPER, C.; DEJAEGHER, C. Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. In: DUPONT, P. (ed.). **L'enseignement de l'oral en contexte francophone: pratiques et outils de formation**. Toulouse: Presses universitaires du midi, 2020, p. 119-133.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. **Former les enseignants à la production écrite**. Lille: Presses du Septentrion. 2018.
- DOLZ, J.; LACELLE, N. L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation de dispositifs. **La Lettre de l'AIRDF**, [S.L.], n. 61, p. 5-9, 2017.
- DOLZ, J.; LEUTENEGER, F. L'analyse des pratiques: une démarche fondamentale dans la formation des enseignants? **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, [S.L.], n. 18, p. 7-16, 2015.
- DOLZ-MESTRE, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (eds.). **S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit**. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- GRAÇA, L. Da descrição à compreensão das práticas docentes: a importância da escolha dos dispositivos de redução e de análise de dados para a apreensão das lógicas de ensino. **Diálogo Das Letras**, Pau dos Ferros, n. 9, p.1-17, 2020.
- GRAÇA, L. **O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita**. 2010. 648 pp. Tese de Doutorado em Didática. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. **Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies**, [S.L.], p. 261-282, 2014.

JORGE, N. A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In: 13.º ENAPP - ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS. Leiria, 2019. **Atas**. Lisboa: APP, 2019, p. 59-70.

PEREIRA, L. Á. A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática da Escrita. In: MARTINS, I. P. (org.). **Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação**. Aveiro: UA Editora, 2019, p. 795-839.

PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I.; GRAÇA, L. Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In: Riestra, D.; TAPIA, S. (eds.), **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. [S.L.]. Ediciones GEISE, 2013.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. **Repères**, [S.L.], n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; AEBY DAGHE, S. Genres scolaires et genres scolaires en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en suisse romande (1830-2010). **Recherches**, [S.L.], n. 65, p. 163-175, 2016.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (dir.) **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (ed.). **Analyses des objets enseignés: le cas du français**. Bruxelles: De Boeck, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (ed.). **La profession d'enseignant aujourd'hui: Evolutions, perspectives et enjeux internationaux**. Bruxelles: De Boeck, 2005.

WIRTHNER, M. **La transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail**. 2006. Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève, Genève, 2006.

WIRTHNER, M. **Outils d'enseignement: au-delà de la baguette magique**. Berne: Peter Lang, 2014.

WIRTHNER, M.; SCHNEUWLY, B. Variabilité et contraintes dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In: MORO, C. ; RICKENMANN, R. (eds.). **Situation éducative et significations** Bruxelles: De Boeck, 2004, p. 107-133.

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-17>

Verbalizações sobre obstáculos e desenvolvimento de capacidades praxiológicas: um dispositivo de formação de professores de francês com o uso do método da autoconfrontação

Suélen Maria Rocha
Universidade Estadual de Londrina

Eliane Gouvêa Lousada
Universidade de São Paulo

As pesquisas sobre formação de professores compreendem um leque bastante amplo de linhas teóricas e metodologias e têm sido desenvolvidas em diversos países, procurando abordar objetivos gerais comuns à área e outros mais específicos, desenhados segundo os diferentes contextos de ensino. Neste capítulo, não nos deteremos nas diferentes correntes teórico-metodológicas que estudaram o campo da formação docente, procurando respeitar a proposta deste livro. Procuraremos, em contrapartida, estabelecer um diálogo entre as pesquisas do Grupo ALTER-AGE-CNPq, no que diz respeito à formação de professores de francês como língua estrangeira e os estudos do Grupo GRAFE-Forendif, coordenado por Joaquim Dolz¹, no que diz respeito à formação de professores de línguas.

1 Ao estabelecer esse diálogo, gostaríamos de expressar nosso sincero agradecimento ao Professor Joaquim Dolz pela orientação no período de doutorado sanduíche na Universidade de Genebra (bolsa PDSE-CAPES – Suélen Maria Rocha) e pelas constantes interlocuções e parcerias estabelecidas com o Grupo ALTER-AGE-CNPq (coordenado por Eliane Gouvêa Lousada).

No Grupo GRAFE-Forendif, foram propostas várias reflexões sobre a formação docente, por exemplo, os cinco grandes desafios para formar professores (DOLZ, 2009), ou, mais recentemente, os obstáculos que interferem no ensino de línguas (DOLZ, 2022; DOLZ-MESTRE; SILVA-HARDMEYER; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017) ou, ainda, a proposta da equipe de pesquisadores da Universidade de Genebra sobre o mapeamento dos gestos didáticos (SCHNEUWLY *et al.*, 2009), da qual participou ativamente Joaquim Dolz.

No Grupo ALTER-AGE-CNPq, temos procurado abordar a problemática da formação de professores a partir das lentes do Interaçionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, [1999] 2009) em diálogo com a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e de propostas de Faïta (2004), Amigues (2004) e Saujat (2004), integrantes do antigo grupo ERGAPE. Esses três quadros teórico-metodológicos compartilham uma orientação epistemológica comum, a do Interaçionismo Social, na vertente proposta por Vygotski (1997), o que justifica que os associemos para: (i) primeiramente, compreendermos o trabalho do professor de francês como língua estrangeira em diferentes contextos; (ii) em seguida, propormos intervenções que gerem uma transformação das variadas situações de trabalho, atuando de forma concreta junto aos professores; (iii) e, a partir dessas ações, podermos repensar a formação de professores. Nesse quadro, temos buscado identificar as dificuldades dos professores de francês ao exercerem seu *métier*, bem como os dilemas que o atravessam (LOUSADA, 2021). Por exemplo, o uso da língua materna, em nosso caso, o português, no ensino do francês como língua estrangeira foi uma das dificuldades que emergiu, na verdade, como um dilema do *métier* nos diferentes contextos analisados (LOUSADA, 2021).

Nesta contribuição, retomando estudos e publicações recentes propostos por Joaquim Dolz (DOLZ, 2022), vamos nos centrar na discussão sobre os obstáculos do ponto de vista do professor ao ensinar o francês como língua estrangeira, dando continuidade às nossas reflexões no Grupo ALTER-AGE-CNPq sobre o uso das autoconfrontações

(FAÏTA; VIEIRA, 2003) na formação docente (LOUSADA, 2006) e estabelecendo um diálogo com os estudos dos pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, ao retomar, por exemplo, o conceito de capacidades epistêmicas e praxiológicas (BULEA; BRONCKART, 2010).

Para tanto, responderemos às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais e de qual natureza são os obstáculos verbalizados pelos professores de francês como língua estrangeira ao ensinar o gênero *fait divers*?
2. Há transformações das representações acerca desses obstáculos verbalizados ao longo das entrevistas em autoconfrontação?

Para responder a essas questões, explanaremos, primeiramente, os pressupostos teóricos nos quais nos baseamos para, em seguida, apresentar o dispositivo de formação que propusemos. Dando continuidade, exporemos os resultados a que chegamos e concluiremos, mostrando os aportes do dispositivo para o campo da formação de professores.

Reflexões sobre os dispositivos de análise das práticas

Dentro do quadro de análises do agir humano pelo prisma do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008), adotamos a proposta de análise das práticas docentes sugerida por Bulea e Bronckart (2010), a qual se preocupa em articular o desenvolvimento das capacidades praxiológicas e das capacidades epistêmicas na formação de professores.

No caso de nosso estudo, com base em Bulea e Bronckart (2010), procuramos articular os dois tipos de engenharia didática: os procedimentos de transmissão de saberes com os dispositivos de análise das práticas, que visam confrontar os futuros professores à atividade efetiva de ensino, com o objetivo de levar a uma tomada de consciência, de

maneira a compreender certas características do *métier* de professor, muitas vezes não contempladas no modelo de transmissão de saberes. Dentre as diversas possibilidades de confrontação com a atividade efetiva existentes, podemos destacar a entrevista de explicitação (VERMESCH, 1994), as entrevistas em autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003; CLOT *et al.*, 2001) e a instrução ao sócia (CLOT, 2001). No caso de nosso estudo, optamos pelo uso das entrevistas em autoconfrontação como método para a coanálise das práticas efetivas dos professores de francês como língua estrangeira.

Para criar um espaço propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos professores de FLE dentro da perspectiva dos gêneros textuais, montamos um dispositivo de formação que visou contemplar e articular os objetivos epistêmicos e os praxiológicos. A maneira como formalizamos e operacionalizamos esta articulação será detalhada na próxima seção deste capítulo.

Bulea e Bronckart (2010) contrapõem-se às lógicas de formação que consideram os professores como “executores” de dispositivos didáticos, como se o sucesso da aprendizagem dos alunos fosse garantido pela mera execução dos programas tais como foram elaborados pelos seus prescritores. Porém, a distância entre o trabalho prescrito e o realizado, segundo a ergonomia clássica (LOUSADA, 2006), é inerente a qualquer situação de trabalho, inclusive ao trabalho de ensinar. Bulea e Bronckart (2010) reforçam, nesse sentido, a importância de renovar os dispositivos efetivos de formação de professores. Para eles, esses dispositivos “constituem sistemas intermediários entre, de um lado, o domínio das proposições emanando dos teóricos e dos didáticos, e de outro, o domínio das práticas de ensino efetivo em aula” (BULEA; BRONCKART, 2010, p. 49).

Os objetivos epistêmicos seriam ligados à transmissão clássica dos saberes teóricos, ou seja, os conhecimentos que podem ser ensinados pelos formadores e, possivelmente, aprendidos pelos professores, como por exemplo, o conceito de gêneros textuais, os conceitos de modelo didático, de sequência didática, as características dos gêneros

etc., ou seja, tudo aquilo que já é objeto de formalização na didática das línguas.

Além do objetivo epistêmico, temos os objetivos praxiológicos, que podem ser atingidos de diversas formas nos dispositivos de formação. Em nosso caso, optamos por privilegiar a análise das práticas que são constituídas por três características (BULEA; BRONCKART, 2010, p. 50):

a) a capacidade de “encontrar” os objetos teóricos nos objetos de ensino tais como eles circulam na sala de aula, ou ainda, de poder colocar em correspondência os objetos prescritos e os objetos realmente ensinados; capacidade ligada àquela de controle dos movimentos semânticos que esses objetos ensinados sofrem, no curso de uma lição/aula;

b) a capacidade de identificar os obstáculos que surgem durante a realização de um projeto de ensino, obstáculos relacionados à resistência dos alunos, condições de funcionamento da classe, ou a fatores socioculturais mais gerais;

c) a capacidade de identificar técnicas, estratégias ou habilidades que os professores eles mesmos colocam em prática, às vezes, para superar os obstáculos.

Essas capacidades são da ordem do fazer, ou seja, o que se faz com aquilo que se “aprendeu” ou o que se diz ter feito com aquilo que aprendeu.

Com a análise das práticas, o conteúdo sobre as capacidades descritas acima mobilizadas pelos professores é semiotizado, podendo estabilizar concepções advindas da experiência prática e maneiras de fazer construídas no processo de implementação do projeto de ensino, até então não trazidas para o plano consciente (BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2009).

Como podemos notar, a mobilização das capacidades praxiológicas têm uma relação bastante estreita com a noção de obstáculos (item

“b” acima), pois é o encontro dos professores com esses obstáculos, enfrentados na implementação da sequência didática, que poderá permitir o desenvolvimento de suas capacidades praxiológicas.

Neste capítulo, baseamo-nos na noção de obstáculos epistemológicos de Bachelard ([1934] 1967) e de Brousseau (1998) e na noção de obstáculo didático de Tobola-Couchepin (2017, 2022). Segundo essa autora, o obstáculo, de uma maneira geral, se define como:

uma dificuldade que se interpõe e que deve ser superada para atingir o objetivo. Às vezes trata-se de contornar o obstáculo ou mesmo tentar cancelá-lo jogando com as variáveis didáticas e facilitando o acesso à tarefa proposta. Em outras situações, problematizar o obstáculo em seu contexto possibilita subsidiar sua superação (TOBOLA-COUCHEPIN, 2022, p. 153)²

A noção de obstáculo foi amplamente debatida em didática das matemáticas (BROUSSEAU, 1998) e, posteriormente, na didática das línguas (DOLZ, 2022), e essa noção, na maioria das vezes, esteve associada ao polo do aluno, ou seja, nas dificuldades ligadas à aprendizagem do objeto de ensino proposto. Mais recentemente, o debate dos obstáculos chegou ao campo da formação de professores, como uma possibilidade de reflexão e de desenvolvimento profissional. Em nosso caso, a proposta é que professores se confrontem às suas aulas e, em seguida, verbalizem, em entrevistas, os obstáculos vividos com a implementação de seus projetos de ensino.

Quando temos um contexto de formação de professores, ou seja, local de aprendizagem e de apropriação inicial das maneiras de fazer do *métier*, a construção de um espaço de identificação dos obstáculos tanto dos alunos quanto dos próprios professores parece-nos central, pois é a partir de sua compreensão que se informará limites e

2 Do original: « une difficulté qui s'interpose qui doit être franchie pour atteindre le but. Parfois, il s'agit de contourner l'obstacle ou même de tenter de l'annuler en jouant avec les variables didactiques et faciliter l'accès à la tâche proposée. Dans d'autres situations, problématiser l'obstacle dans son contexte permet de soutenir son dépassement »

capacidades de ação em determinado estágio do desenvolvimento do professor (DOLZ, 2022). Segundo Dolz (2022, p. 300), “les obstacles sont des catalyseurs utiles et utilisables pour cerner l’agir didactique et l’agir de la formation³”.

Em nosso estudo, nos valem dos desdobramentos da noção de obstáculo para a didática das línguas conforme a sua origem, com base nas definições de Tobola-Couchepin (2017, 2022):

a. Obstáculos epistemológicos: ligado, sobretudo, ao polo dos saberes, do objeto de ensino, tem uma conotação “positiva” para o desenvolvimento das ciências, inclusive no domínio do saber das didáticas, de modo que são os obstáculos identificados nas aprendizagens que vão balizar o espaço de atuação docente. Por este ponto de vista, o diagnóstico do que faz obstáculo às aprendizagens é o ponto de partida para promover o acesso a novos conhecimentos.

b. Obstáculos didáticos: ligado principalmente ao polo do ensino (escolha dos métodos, dos materiais, as ações do professor). Neste caso, o obstáculo surge devido ao próprio processo de ensino, dificultando a aprendizagem do aluno. Quando visto sob o ponto de vista do professor, ele é chamado de “impedimento didático”, pois são ligados aos meios de ensino (instrução do exercício mal formulada ou muito complexas; organização do trabalho inadequada ao contexto; limites de conhecimento teórico, dos saberes a/ para ensinar, dentre outros).

Quando os erros dos alunos são originados de um dos obstáculos elencados acima, faz-se necessário um trabalho de ajuste (ou seja, um gesto de regulação, SCHNEUWLY, 2009) do professor, seja ele um ajuste dos movimentos semânticos para ensinar o objeto, seja ele um ajuste dos meios de ensino.

3 Os obstáculos são catalisadores úteis e utilizáveis para definir o agir didático e o agir da formação (tradução nossa)

Quando o professor dispõe de pouca experiência em sala de aula, que é o caso dos professores iniciantes, nem sempre os obstáculos podem ser identificados com precisão no curso da aula, daí a importância da análise das práticas que tornará a aula, as ações dos alunos e as ações do professor objetos de discussão entre os colegas, com um distanciamento e um tratamento dos obstáculos mais objetivos. Assim como os obstáculos epistemológicos possuem uma conotação positiva para a aprendizagem dos saberes (BACHELARD, [1934]1967; BROUSSEAU, 1998), dos objetos de ensino, sob o nosso ponto de vista, os obstáculos didáticos, quando racionalizados em um dispositivo de análise das práticas, constituem um meio potencial de desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores.

A seguir, apresentaremos o dispositivo que elaboramos visando alcançar objetivos epistêmicos e praxiológicos.

O dispositivo proposto e a coleta de dados

O curso de formação de professores intitulado “Didática do Francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”⁴ foi oferecido pelo Serviço de Cultura e Extensão⁵ Universitária da FFLCH/USP, e contou com 14 encontros de 3h cada, com uma duração total de 42 horas, mais três entrevistas em autoconfrontação. O público ao qual o curso se destinava era composto de professores iniciantes de francês ou em formação, ou até mesmo estudantes do bacharelado e licenciatura em francês, que tivessem interesse em compreender a abordagem dos gêneros textuais no ensino e na aprendizagem do francês.

Durante o curso, os professores entraram em contato com a perspectiva de ensino de línguas por meio de gêneros de textos à luz do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, [1999] 2009; SCH-

4 As autoras deste capítulo foram as elaboradoras do curso, sendo que uma delas era responsável por ministrar as aulas e realizar as etapas das entrevistas em autoconfrontação.

5 Os cursos de extensão oferecem regularmente cursos de língua francesa e, com menos frequência, cursos de formação de professores. Como veremos, nas duas edições do curso de formação que relatamos neste artigo, as sequências didáticas foram aplicadas nos cursos de extensão de língua francesa.

NEUWLY; DOLZ, 2004) discutindo textos teóricos, mas, também, de maneira bastante prática, pois eles participaram ativamente de todo processo: a) a construção do modelo didático do gênero escolhido, que tem como princípio norteador descrever as características do gênero a ser ensinado de forma que o professor possa apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero; b) a criação da sequência didática do gênero escolhido; c) a implementação da sequência didática elaborada pelos professores em diferentes aulas de cursos de FLE; d) a avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; e, por último, e) as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada realizadas a partir dos filmes das aulas ministradas para a implementação das sequências didáticas. Após o término de todas essas etapas da formação, solicitamos aos professores um relato de experiência vivida por escrito para que eles nos contassem sobre todo o processo formativo: os encontros do curso de formação, a aplicação da SD e as entrevistas em autoconfrontação.

O objetivo do curso de formação era de compreender como a perspectiva dos gêneros textuais chega efetivamente na sala de aula, preocupação que já tinha sido apontada por Machado e Lousada (2010), e estudar como o professor se apropria das ferramentas oferecidas pela “engenharia didática” (DOLZ, 2016) para realizar seu trabalho. Porém, mais do que isso, o curso objetivou criar um espaço para que os professores, em início de carreira, pudessem refletir sobre sua prática, podendo reconstruí-la, a partir de aulas filmadas, para poder pensar em outras possibilidades de ação. Nesse sentido, o objetivo do curso de formação era o de proporcionar o desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores em formação, de forma articulada com a dimensão epistêmica apresentada no curso.

Em resumo, retomando Bulea e Bronckart (2010), nossa proposta de formação de professores inspirou-se no modelo de articulação da dimensão *epistêmica* (aquisições de conhecimentos teóricos da didática) e *praxiológica* (ligada à prática efetiva dos docentes) para conceber um curso para formar professores ao ensino por meio de gê-

neros textuais. O objetivo, portanto, era combinar os dispositivos mais clássicos de transmissão⁶ de saberes com os dispositivos de coanálise das práticas efetivas, conforme demonstrado no esquema a seguir, de forma resumida:

Quadro 1: Articulação dos saberes epistêmicos e praxiológicos no curso de formação⁷



Fonte: as autoras

As indicações em laranja referem-se, predominantemente, aos objetivos praxiológicos, ao passo que os destaques em preto dizem respeito aos objetivos epistêmicos, ou seja, com dominante teórica.

Para contemplar uma parte dos objetivos praxiológicos da formação, contamos com os cursos de extensão em língua francesa, já existentes no Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH/USP. Normalmente esses cursos de extensão são ministrados por professores especialistas em seus domínios de estudo. No caso do curso de formação, eles foram o local de implementação das sequências didáticas propostas pelos professores que fizeram o curso. Uma dupla de professores trabalhou com o gênero *fait divers* e outra dupla com o gênero crítica de cinema, em três dias de aula que foram disponibilizados pelos professores desses cursos.

6 O termo “transmissão de saberes” não significa que o professor-formador deu apenas aulas expositivas, sem que os professores em formação fossem expostos à prática. Ao contrário, o curso de formação que propusemos teve inúmeros momentos de formação prática, com discussões, elaboração do modelo didático, sequência didática etc. A leitura dos autores Bulea e Bronckart (2010, 2012) permite compreender melhor a noção de “transmissão de saberes”.

7 Legenda: MD: modelo didático; SD: sequência didática; ACS: autoconfrontação simples; ACC: autoconfrontação cruzada.

O curso de formação que acabamos de descrever gerou uma série de dados, desde a filmagem das aulas do curso, a filmagem da implementação das sequências didáticas, quatro autoconfrontações simples, uma autoconfrontação cruzada e uma reunião de restituição ao grupo de professores. É importante destacar que, como as sequências didáticas foram implementadas em duplas, as autoconfrontações simples também foram realizadas pela dupla de professores que implementou a SD, juntamente com a pesquisadora-formadora.

Para nosso estudo, selecionamos para análise as entrevistas em autoconfrontação, pois o objetivo era investigar como a reflexão sobre prática é construída nas entrevistas, em interação com as duplas, ao longo das autoconfrontações e entre elas, de maneira a observar um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores. A filmagem das entrevistas em que os professores comentam suas aulas visualizadas é, portanto, nosso material principal de análise e constitui um momento de análise das práticas, no sentido de Bulea e Bronckart (2010).

Para este capítulo, limitar-nos-emos a apresentar os obstáculos observados em relação à aplicação da sequência didática do gênero *fait divers*. Focaremos em um excerto da primeira autoconfrontação simples, quando a dupla Carol e Théo verbaliza sobre a expressão oral em francês dos alunos no primeiro dia de aula da implementação da sequência didática ou, mais precisamente, no momento da apresentação da situação, cujo objetivo principal era fazer o diagnóstico das representações que os alunos possuíam do gênero em questão.

Resultado das análises

Visão geral dos obstáculos verbalizados nas autoconfrontações

Em nosso estudo, analisamos os obstáculos de implementação de dois gêneros, com duas diferentes duplas de professores, mas, como dissemos, vamos nos concentrar na análise da implementação da sequência didática do gênero *fait divers*.

Nesta seção, apresentaremos os resultados mais gerais da pesquisa, dando destaque, em seguida, para um excerto da ACS1 que ocupou grande parte das discussões dos professores nas entrevistas em autoconfrontação. Nesse excerto, foram discutidos dois tipos de obstáculos: i) obstáculo epistemológico do aluno: desconhecer o gênero e se expressar em francês; ii) obstáculo didático do professor: compreender o que o aluno diz para fazer o diagnóstico de suas capacidades de ação e o tempo.

De uma maneira geral, os professores verbalizam os obstáculos dos alunos e os seus próprios obstáculos. Em suma, na visão dos professores, os **obstáculos dos alunos** ao trabalharem com o *fait divers* são:

1. Desconhecimento do gênero e dificuldade de se expressar em francês
2. Incompreensão do vocabulário dos títulos
3. Produção de títulos inadequados ao gênero
4. Não mobilização de temas insólitos
5. Dificuldade de compreensão da planificação textual típica do *fait divers* (pirâmide invertida)
6. Emprego dos complementos de objeto direto e indireto na produção final
7. Resistência na realização das tarefas em duplas
8. Dificuldade de compreensão da instrução do exercício proposto na SD

Ao observarmos os **obstáculos dos próprios professores** verbalizados, no conjunto de nossos dados, identificamos:

1. Compreensão do francês dos alunos e o tempo demandado⁸
2. Explicação de diversas questões de vocabulário
3. Dificuldade com a correção dos títulos e o tempo demandado
4. Distinção das preposições “*par*” / “*pour*”
5. Fazer com que os alunos trabalhem em duplas
6. Fazer a aluna corrigir os complementos de objeto direto e indireto em seu texto

8 Este obstáculo foi escolhido para análise neste capítulo.

7. Fazer a aluna corrigir o título de seu texto
8. Explicação da planificação típica do *fait divers* (pirâmide invertida)
9. Instrução do exercício mal elaborada
10. Dificuldade na explicação da característica do *fait divers* enquanto um gênero que não traz suspense e já fornece as informações principais no início do texto
11. Postura ao ajudar o aluno

No caso nos obstáculos dos professores, o agrupamento pode ser feito pensando em duas categorias: i) os obstáculos epistemológicos, da ordem do saber, ou seja, o viés teórico trabalhado no curso de formação, os aspectos sobre o gênero de texto e sobre a língua a ensinar, o modelo didático, a sequência didática; ii) os obstáculos didáticos, da ordem do fazer, que correspondem às escolhas efetuadas pelos professores no curso da aula, ou ainda às capacidades praxiológicas por eles mobilizadas ao implementar seus projetos de ensino.

Nas autoconfrontações, notamos uma maior incidência dos obstáculos ligados à mobilização das capacidades de controlar os movimentos semânticos que sofrem os objetos ensinados em aula, também considerados como o gesto de regulação (SCHNEUWLY, DOLZ 2009). O gesto de regulação (SCHNEUWLY, DOLZ 2009), estreitamente ligado ao conceito ZPD vygotskiano, assegura a construção e a transformação dos objetos de ensino. A base da regulação consiste em: obter a informação, interpretá-la e, se for o caso, corrigi-la. É um gesto que se constrói, fundamentalmente, pela constatação dos obstáculos encontrados pelos alunos, mas também pela informação que permite avançar na compreensão do objeto, como por exemplo, a resposta esperada pelo professor a uma pergunta. Nesse sentido, é um gesto do diagnosticar e do avaliar os alunos. Para tanto, se faz necessário obter contribuições dos alunos para poder reagir e construir com eles o saber visado. É um gesto que necessita adaptações constantes em função do nível de ensino e da heterogeneidade da turma. O gesto de regulação, como constatamos em nossos dados, é um dos mais difíceis para os

professores iniciantes, o que causa neles um sentimento de insegurança ao tentar negociar sentidos acerca do objeto a ensinar.

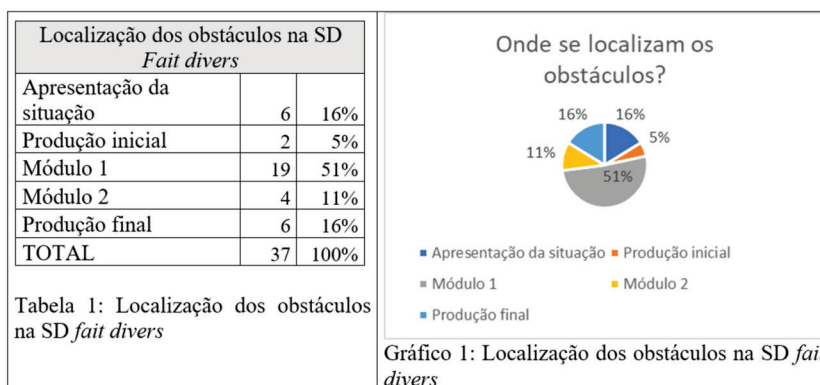
De uma maneira geral, constatamos que o obstáculo do aluno está estreitamente ligado ao obstáculo do professor em vários excertos. Um exemplo ilustrativo disso ocorre, por exemplo, já no início da autoconfrontação simples: se, por um lado, o obstáculo do aluno é desconhecer o gênero e ter dificuldade de expressar em francês, por outro, o professor manifesta o obstáculo de compreender a expressão do aluno em francês e fazer o devido diagnóstico das representações que ele possui do gênero. Isso nos faz formular a hipótese de que, para esta dupla, as verbalizações dos obstáculos não separam aluno, objeto ensinado e professor. Isso nos dá indicações de que as autoconfrontações colocam em correspondência aquilo que foi aprendido e planejado no curso de formação (ligado aos objetivos epistêmicos) e o que de fato foi possível fazer (fazendo uso das capacidades praxiológicas).

Localização dos obstáculos na sequência didática planejada

Ao observarmos onde se localizam os obstáculos na sequência didática, notamos uma grande concentração dos obstáculos verbalizados pelos professores no módulo 1, cujos objetivos eram essencialmente compreender o plano global dos conteúdos temáticos e sua hierarquia no texto, compreender e elaborar títulos de *fait divers*, observar a construção da pirâmide invertida do *fait divers*, observar o contexto de produção do *fait divers*, compreender a função das retomadas nominais, compreender um fato insólito, produzir oralmente um fato insólito. Dentre esses objetivos propostos para o módulo 1, os professores verbalizaram, sobretudo, obstáculos ligados aos títulos e à planificação do *fait divers*, mas outros obstáculos foram comentados, como a coesão nominal e a postura física do professor para auxiliar individualmente os seus alunos. Do total dos 37 obstáculos verbalizados, 17 são obstáculos do aluno e 20 são obstáculos do professor. Desse total, 51% dos obstáculos verbalizados encontram-se no módulo 1. Em seguida,

com 32% dos obstáculos verbalizados, inserem-se na apresentação da situação (16%) e na produção final (16%) que tinham como principais objetivos reconhecer um *fait divers* a partir de títulos, compreender o contexto de produção e suas temáticas possíveis e conhecer a relação dos alunos com o gênero e momento de mobilização das aprendizagens dos alunos para a produção de um texto final do gênero trabalhado. Mais especificamente, os professores verbalizam os obstáculos dos alunos quanto à inserção dos complementos do objeto direto e indireto, ao vocabulário insólito contido nos títulos e aos obstáculos ligados à compreensão do francês dos alunos. A tabela e o gráfico abaixo nos dão uma visão geral dos momentos da sequência em que os professores verbalizam os obstáculos tanto de ensino, quanto de aprendizagem.

Quadro 2: Localização dos obstáculos na Sequência didática do *fait divers*



Fonte: as autoras

Constata-se que a produção inicial apresentou menos obstáculos para o professor (5%), talvez seja pela razão de ser um momento de produção individual dos alunos, com pouca intervenção do professor.

Tendo exposto os resultados mais gerais acerca dos obstáculos e sua localização na sequência didática implementada, passemos à análise qualitativa de nossos dados, com foco na compreensão do francês oral falado pelos alunos.

Um obstáculo didático dos professores: compreender o francês oral do aluno

Os resultados que nos propomos mostrar nesta seção referem-se a uma temática recorrente nas verbalizações dos professores: a importância da expressão oral dos alunos em sala de aula, justamente por se tratar do ensino de uma LE em contexto exógeno, e sua ligação com a compreensão do professor sobre o que está sendo falado por eles. Ainda que o objeto de ensino seja a produção escrita de um *fait divers*, constatamos que o lugar do oral em sala de aula ocupa um espaço de destaque nas entrevistas das duas duplas.

O excerto da autoconfrontação escolhido é o início da primeira entrevista em autoconfrontação simples (ACS1) e para facilitar a compreensão do que será objeto de discussão dos professores, vejamos a sinopse da sequência de aula escolhida para comentar pela professora Carol:

Quadro 3: Sinopse de sequência de aula selecionada para a autoconfrontação

Sequência da aula selecionada por Carol	Sinopse
Aula 1 26:00 a 27:10	Prof. Théo pergunta se os alunos já tinham escrito um <i>fait divers</i> e em qual contexto. Dois alunos respondem positivamente, em aulas de francês. Prof. Carol pergunta aos dois outros alunos que não tinham respondido à pergunta. Um deles diz que não, mas que já tinha compartilhado em redes sociais. Prof. Théo pergunta novamente à aluna que faltava responder. A aluna responde à pergunta com muita dificuldade.

Fonte: as autoras

Este momento da aula é a parte da “apresentação da situação” da sequência didática, cujos objetivos eram: reconhecer um *fait divers* a partir de títulos; compreender o seu contexto de produção e suas temáticas possíveis e conhecer a relação dos alunos com o gênero. Mais precisamente, a discussão neste excerto da autoconfrontação refere-se a este último objetivo elencado.

O plano global dos conteúdos temáticos desse excerto se desenvolve da seguinte maneira:

Quadro 4: Conteúdo temático do excerto 1 da autoconfrontação simples

Excerto 01 ACS1: « *Je n'ai pas compris ce qu'elle disait et comment intervenir pour la corriger* »

- não compreensão da expressão oral de uma aluna;
- tradução literal do gênero como “fatos diversos” por parte da aluna;
- preocupação em não interromper o aluno enquanto fala;
- entendimento do *fait divers* pela aluna, preocupação com o tempo que isso demanda;
- compreensão parcial do gênero *fait divers* por uma aluna (ela compreende que ele pertence à esfera jornalística, mas não compreende seu caráter de acontecimento pontual);
- intenção de não interromper os alunos enquanto se expressam em língua estrangeira;
- dificuldade de saber se os alunos realmente entenderam o objeto ensinado;
- necessidade de fazer uma pergunta aberta e não fechada para os alunos.

Fonte: as autoras

Nesse excerto, como em outros, há um movimento que vai da identificação do obstáculo e suas razões para uma solução. Nele pudemos identificar os obstáculos verbalizados pela professora Carol (*je comprends rien... j'ai pas compris ce qu'elle voulait dire; ils ne comprennent pas ce qui est un fait divers il y a un problème; c'était dûr*

pour la deuxième fois) e pelo professor Théo (*moi je ne comprenais non plus... ce qu'elle disait; Il fallait comme la comprendre... rapidement ((risos)) pour continuer*). Nesses exemplos, além da repetição frequente do verbo “compreender” acompanhado da negação, há a modalização apreciativa “*c'était dû pour la deuxième fois*”, denotando o esforço cognitivo que é exigido do professor para que a comunicação se realize minimamente entre aluno e professor.

Além dos verbos que exprimem a dificuldade de compreender a aluna, um outro obstáculo é adicionado, o do tempo despendido para a realização da apresentação da situação. O uso do advérbio “rapidamente” por parte de Théo nos informa sobre o trabalho do professor que lhe exige uma certa eficiência (*Il fallait comme la comprendre... rapidement ((risos)) pour continuer*) e, neste caso, o tempo, como em outros excertos das entrevistas, bem como em outras pesquisas, aparece de maneira recorrente entre os professores (LOUSADA, 2006; BALSLEV, 2022), representando também um obstáculo didático em alguns momentos de imprevisto.

Depois de verbalizar os obstáculos, os professores comentam as possíveis razões desse obstáculo. Para Carol, a aluna parece desconhecer o gênero *fait divers*, e acaba fazendo uma tradução literal (*je pense qu'elle a traduit un fait divers et a pensé que c'est n'importe quelle chose... n'importe quel... fait qui était divers... sur la société*). Théo finalmente diz compreender a aluna (*j'ai compris qu'elle qu'elle disait qu'elle avait écrit un texte qui était plutôt comme un article... je pense qu'elle a... elle a... elle a compris... après*), sendo possível diagnosticar o nível de extensão da compreensão da função do gênero *fait divers* que a aluna possui.

Observamos que, ao discutirem as razões do obstáculo da aluna, ou seja, a não compreensão do gênero, os professores utilizam repetidas vezes a expressão “*je pense*”, pois eles não sabiam com total certeza se a aluna desconhecia o gênero ou se o próprio nível de língua da aluna fazia obstáculo à sua expressão oral. A aluna utiliza a língua francesa para se comunicar e, por esse motivo, os professores encontram uma

barreira para compreender a representação que ela constrói sobre o gênero em questão.

Em seguida, há uma discussão acerca da necessidade de superar o obstáculo. Para Carol, há muitas dúvidas na maneira como proceder nessa circunstância (*je savais pas si c'était le moment de dire « mais ce n'est pas tout à fait ça »; donc j'étais pas sûre de comment comment comment... traiter ça*), mas ao mesmo tempo ela revela sua maneira de fazer, ou seja, não interromper os alunos enquanto eles se expressam (*je voulais pas sembler un peu.... comment on dit... ahn:::.... un peu dure parce que je voulais qu'ils étaient à l'aise etc qu'ils n'avaient pas peur de parler et exposer les choses*). A sua postura revela sua intenção de instaurar um ambiente propício para a aprendizagem do francês, ainda que a comunicação não seja eficaz para diagnosticar o nível de conhecimento da função e da circulação do *fait divers*.

O Professor Théo também verbaliza a sua maneira de fazer, semelhante à de Carol (*je n'aime pas trop... les couper quand ils quand ils s'expriment de cette façon là parce qu'à mon avis c'est là où ils vont mettre vraiment c'est là où ils vont/ ils veulent être compris*), dando importância ao caráter autêntico daquela expressão, ou seja, estão utilizando a língua para comunicar, se fazer entender, um objetivo perseguido por grande parte dos professores de língua estrangeira. No entanto, Théo demonstra, por meio de uma prescrição (*il faut doser*), sua preocupação em encontrar um compromisso entre a expressão livre e autêntica da aluna (*la laisser parler; elle ne fait pas une activité elle parle parce qu'elle veut et c'est intéressant comme interaction*) e os objetivos planejados na SD (*mais la couper quand même*). Interessante observar que o fato da aluna sair da atividade, do planejado, do escolar, é, em última instância, o objetivo final de um professor de língua que almeja construir em seus alunos a autonomia, a concretização da perspectiva acional, ou seja, agir no mundo por meio da língua, diferente do que se faz normalmente em aulas de língua, que, em sua maioria, se compõem por uma série de atividades com a tarefa final de simular um contexto de interação. Nesse sentido, Théo

busca encontrar um compromisso entre o desejo do aluno de falar e o plano prévio do professor.

No momento da aula, optou-se por deixar a aluna falar, sem a intervenção do professor, maneira de fazer que podemos considerar como um recurso intermediário (SAUJAT, 2004), solução encontrada naquele momento, mas que, sobretudo para Théo, não é uma maneira ideal. Para ele, é preciso encontrar um meio termo (*il faut doser*) para não prejudicar o plano da aula, mas também não inibir a fala livre e espontânea do aluno.

Em seguida, por meio de uma generalização, identificada pelos pronomes sujeitos, de um lado « *ils* », indicando o coletivo maior de alunos e, de outro lado, o pronome « *on* », referindo-se ao coletivo de professores, Carol pauta a discussão em torno da necessidade de obter informações do aluno para melhor atuar na sua ZPD:

Quadro 5: Trechos da entrevista com generalizações da professora Carol

Generalizações - Carol
1. <i>et quand on demande s'ils ont compris ils ont toujours compris... et après quand ils vont donner des exemples on va voir... ce qu'ils ont compris en fait</i>
2. <i>il n'y a pas d'élève qui dit "je n'ai pas compris"... c'est rare ça</i>

Fonte : as autoras

Essas generalizações mostram que é uma situação comum em aulas de língua estrangeira e que para poder regular o objeto de ensino é preciso que o aluno o produza. É, portanto, na maneira como fazem a pergunta na SD “f) *Est-ce que vous en avez déjà écrit un? Si oui, dans quel contexte?* » que os professores induzem os alunos a responderem de maneira mais fechada ou com pouca interação. A discussão termina com uma solução de Théo, sugerindo mudar a pergunta, que, inicialmente, fez os professores terem de refazê-la diversas vezes, até que a aluna com mais dificuldade respondesse.

Para os professores, a resposta fechada não permitiria diagnosticar os problemas dos alunos.

Quadro 6: Trechos da entrevista com soluções do professor Théo

Solução - Théo
1. <i>oui c'est ça moi je pense qu'il faut changer la question moi j'ai pas encore arrivé à ça moi aussi j'ai cette intuition qu'il faut pas demander s'ils ont compris il faut demander « est-ce que vous pouvez m'expliquer ça »?</i>

Fonte: as autoras

Assim, com as modalizações deônticas (*il faut*), Théo faz uma autoprescrição, projetando uma voz futura do professor dirigida aos alunos, como se imaginasse em sala de aula em uma situação similar (*il faut demander « est-ce que vous pouvez m'expliquer ça »?*), transformando a pergunta fechada em pergunta aberta, o que exige uma postura mais ativa do aluno e uma maior possibilidade de diagnóstico das representações que os alunos possuem do gênero textual.

Vemos, nesses exemplos, que as representações construídas pelos professores sobre o ensino do gênero *fait divers* durante o curso de formação e no início das autoconfrontações eram diferentes das que eles mostram na última autoconfrontação. Ao longo do curso e das autoconfrontações, os obstáculos foram debatidos e uma nova maneira de ver esses obstáculos, outras maneiras de lidar com eles, emergiram.

Discussão dos resultados

Nesse excerto da AC, podemos observar que houve, no plano discursivo, a discussão sobre um tipo de capacidade praxiológica: i) necessidade de adesão dos alunos ao projeto proposto na apresentação da situação, deixando-os mais livres para se expressarem oralmente, sem fazer interrupções e correções constantes; ii) evitar perguntas fechadas que podem impedir o diagnóstico dos reais problemas de

língua dos alunos. Essas duas maneiras de fazer mostram que houve uma correspondência com o que eles aprenderam no curso de formação quanto ao conceito teórico de “apresentação da situação”, mas que, em contexto de LE, naquela situação prática, esse conceito teve sua significação ampliada.

A “apresentação da situação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como conceito é uma maneira operacional de instaurar o projeto de ensino com a classe e de compreender as representações que os alunos têm do gênero. Para o contexto desses professores, ela se realiza de uma maneira particular, pois está permeada pelo forte desejo da prática do oral, típico do ensino de uma LE em contexto exógeno. Observamos que a fala espontânea dos alunos é um desejo dos professores em vários excertos das entrevistas em autoconfrontação. Podemos formular a hipótese de que esse desejo corresponde à maneira como eles concebem o objetivo maior de uma aula de língua: tornar os alunos aptos expressar-se oralmente em língua estrangeira, e a agir com a linguagem de maneira autônoma, tal como preconizado na perspectiva acional, pelo CCERL (2001/2018).

Vivenciar uma experiência concreta da “apresentação da situação” fez os professores pensarem no compromisso que estabelecem com um princípio da didática das línguas estrangeiras: oportunizar momentos para o aluno se expressar oralmente, como em uma situação autêntica de comunicação. As verbalizações sobre a apresentação da situação permitiram aos professores ressignificar esse momento da sequência didática, fazendo sobressair esse desejo de proteger a expressão oral em francês dos alunos, unindo a necessidade de adesão a todas as etapas do projeto didático proposto à necessidade de oportunizar ao máximo a prática do francês oral em sala de aula.

Depois de identificarem os obstáculos da aluna e discorrerem sobre suas razões, os professores fazem generalizações sobre o trabalho. Essas generalizações vão ao encontro do que foi identificado em pesquisas anteriores sobre o uso da autoconfrontação para o desenvolvimento dos professores iniciantes (LOUSADA, 2016, 2020; LOUSADA;

DUARTE, 2021), o que reforça a contribuição do uso das entrevistas em autoconfrontação para a estabilização de saberes adquiridos na prática efetiva. Ao falarem da adaptação da atividade planejada, os professores concluem que a pergunta fechada não permite fazer o diagnóstico dos problemas linguísticos dos alunos, então a adaptam para uma pergunta aberta, pois é ela que oferece a possibilidade de o aluno falar livremente e, dessa forma, o professor ter um material concreto para atuar na ZPD do aluno.

Para os professores, ocorre muitas vezes de não entender o aluno quando ele usa a língua estrangeira, mas apesar disso, vale a pena criar um clima de “boa” recepção da expressão oral, ainda que isso comprometa o funcionamento típico de uma troca verbal e o tempo da progressão das atividades. Esta maneira de agir pode ser compreendida como um recurso intermediário (SAUJAT, 2004) ou como a “eficácia apesar de tudo” (CLOT, 2008), mas que, ao mesmo tempo, não destoa do princípio da “apresentação da situação” do trabalho com as sequências didáticas (SD), por meio da qual se busca uma adesão ao projeto que está sendo proposto para a turma.

No excerto apresentado, contabilizamos, por um lado, dois obstáculos epistemológicos do aluno: desconhecimento do gênero e a dificuldade em se expressar em francês. Por outro lado, identificamos dois obstáculos do professor, ambos de ordem praxiológica: compreender o francês da aluna e o tempo despendido para fazer o diagnóstico das capacidades de ação da aluna. O primeiro obstáculo foi provocado por um obstáculo epistemológico do aluno, enquanto o segundo pode ser considerado um obstáculo didático do professor, pois teve que fazer muitas regulações /ajustes nas perguntas para poder melhor retirar as informações de que ele precisava sobre as representações do gênero.

Além de identificarem e justificarem as razões de todos esses obstáculos, os professores, nesse excerto, mostram três maneiras de fazer, que podemos também interpretar como soluções encontradas para enfrentar os obstáculos:

1. Carol opta por interromper o mínimo possível os alunos enquanto falam, de forma a privilegiar a fala espontânea em sala de aula e garantir que continuem se expressando em francês
2. Théo traz uma solução um pouco diferente, visando ao compromisso entre a fala dos alunos, mas de maneira dosada, pois inclui a variável tempo como elemento importante para ser controlado na sequência didática
3. Ambos concluem que as perguntas fechadas restringem conhecer a representação que os alunos fazem do gênero, portanto, acabam fazendo novas reformulações das perguntas da SD, concluindo que as perguntas abertas permitem melhor diagnosticar as capacidades de ação dos alunos

Com base nessas reflexões, apresentamos nossas conclusões.

Conclusões

Neste capítulo, tínhamos como objetivo identificar quais e de qual natureza são os obstáculos verbalizados pelos professores de francês como língua estrangeira ao ensinar o gênero *fait divers* e, ainda, verificar se houve transformações das representações acerca desses obstáculos verbalizados ao longo das entrevistas em autoconfrontação, etapa presente em nosso dispositivo de formação.

Com efeito, no curso de formação, os professores aprenderam a fazer o MD do gênero *fait divers*, incluindo a proposta de títulos, a planificação do *fait divers* etc., também fizeram a regulação externa ao elaborarem a SD, mas ao implementarem-na, tiveram que enfrentar obstáculos e perceberam que o diagnóstico das representações dos alunos sobre o gênero é tarefa complexa, tendo que fazer inúmeras regulações para atingir os objetivos mínimos propostos na aula.

Quando tomaram consciência desses obstáculos (epistemológicos e didáticos), ao visualizarem suas aulas, com o auxílio do método da autoconfrontação, iniciaram um debate sobre certas questões que não tinham sido abordadas no curso de formação, mas que estavam muito

presentes na implementação da sequência didática elaborada e que eram tratadas de forma diferente pelos dois professores. Foi ao discutirem sobre esses obstáculos, nas autoconfrontações, que pudemos observar mudanças de suas representações em relação ao que aprenderam no curso, à sua prática em sala de aula e aos desafios provocados pelo encontro com obstáculos não imaginados anteriormente, na etapa de preparação do MD e da SD. A mudança das representações dos professores, ao longo das autoconfrontações e do curso pode indicar um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores, pois, nesse momento, eles retornam aos saberes formalizados no curso de formação (apresentação da situação, no caso dos dados aqui apresentados), mudando seu planejamento inicial, ao tomarem consciência da complexidade de se instaurar o projeto didático imaginado no curso de formação.

Nesse sentido, o método da autoconfrontação, adotado em muitas pesquisas do Grupo ALTER-AGE-CNPq (LOUSADA, 2006, 2020; FAZION, 2017), aliado ao dispositivo de formação de professores ao ensino de línguas por meio de gêneros textuais que propusemos mostrou-se muito acertado, pois permitiu a emergência de obstáculos que não poderiam ter sido antecipados no curso de formação. Ao permitir a reflexão e a discussão sobre os obstáculos, com o auxílio do método da autoconfrontação, o dispositivo de formação que propusemos revelou-se interessante para contribuir para o desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores.

Esse dispositivo mostrou-se também relevante por unir os aportes das pesquisas do Grupo ALTER-CNPq no que diz respeito ao campo da formação de professores com o uso do método da autoconfrontação e as propostas formativas do Grupo GRAFE-Forendif, do Professor Joaquim Dolz e de outros pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, Suíça. Com essa união, esperamos contribuir de forma inovadora para o amplo campo da formação docente.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-54.
- BACHELARD, G. (1934). **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 5. édition, 1967.
- BALSLEV, K. Conceptions et points de vue sur les obstacles en lien avec le temps dans les discours de formation. *In*: BALSLEV, K. *et al.* (org.) Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants, Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022, p. 267-284
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. (1999). **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Praticien réflexif ou praticien discursif? **Education Canada**, v. 49, n. 4, p. 50-54, 2009.
- BROUSSEAU, G. Théorie des Situations Didactiques. Grenoble. **La pensée sauvage**. v. 26, n.2. p. 470-472, 1998
- BULEA, E.; BRONCKART, J. P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **LINGVARVM ARENA**, Porto, v. 1, p. 43-60. 2010.
- BULEA, E.; BRONCKART, J. P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído**, MS, v. 6, n. 11, p. 131-149, jan/jun 2012.
- CLOT, Y. (1999). **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Éducation Permanente**. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris, v.146, n.1, p. 17-25, 2001.
- CLOT, Y. Éditorial. **Éducation Permanente**. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Paris, v. 146, n.1, p. 7-16. 2001.
- CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris, PUF, 2008.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. *In*: V SIGET, Caxias do Sul, agosto de 2009, **Anais**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Revista D.E.L.T.A.**, [S.L.], v. 32. n.1 p. 237-260, 2016.

DOLZ, J. Postface : l'obstacle dans l'enseignement des langues: conceptualisation et opérationnalisation didactique. *In*: BALSLEV, K. *et al.* (org.). Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022, p. 299-310.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108

DOLZ-MESTRE, J.; SILVA-HARDMEYER, C.; TOBOLA COUCHEPIN, C. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. **Revista Nupem**, Campo Mourão. v.9, n.16, p. 71-86, 2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: A. R. MACHADO (ed), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, EDUEL, p. 55-80, 2004.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA** - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.L.], v. 19, p. 123-154, 2003.

FAZION, Flavia. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência**. 2016. 283f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOUSADA, E, G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail : prise de conscience, réflexion sur le métier et formation. **Travail et Apprentissages**, [S.L.], v. 17, p. 103-120, 2016. _

LOUSADA, E. G. Apprentissage du métier d'enseignant : les verbalisations sur

l'activité de travail comme outil de formation. In: THIEVENAZ, J; BARBIER, J.-M.; SAUSSEZ, F. (orgs.). **Comprendre/Transformer**, 1.ed. v. 1, Berne: Peter Lang, 2020, p. 143-170.

LOUSADA, E. G. O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n.1, e021038, 2021

LOUSADA, E. G.; DUARTE, N. A. O uso da língua materna em aulas de francês: a entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.1, p. 12-43, 2021.

LOUSADA, E. G; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, maio/ago. 2020.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010

SAUJAT, F. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**, [S.L.], n. 1, p. 97-106, 2004.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (orgs.). **Des objets enseignés en classe de français** : Le travail enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; AEBY DAGHE, S.; BAIN, D., CANELAS-TREVISI, S.; SALES CORDEIRO, G.; GAGNON, R.; JACQUIN, M.; RONVEAUX, C.; THEVENAZ-CHRISTEN, T.; TOULOU, S. **Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

TOBOLA-COUCHEPIN, C. **Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves**. 2017. 466f. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107216>

TOBOLA-COUCHEPIN, C. Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In: BALSLEV, K. et al. (orgs.) **Les obstacles dans l'enseignement**

des langues et la formation des enseignants, Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue**. Paris: ESF, 1994.

VYGOTSKI, L. S. (1934). **Pensée et Langage**. Tradução Françoise Sève, Paris, La Dispute/SNÉDIT, 1997.

sobre os autores

Ana Maria Guimarães - Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde foi Diretora do Instituto de Letras e Pró Reitora de Extensão. Foi de 2003 a 2021 professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, o qual coordenou de 2003 a 2012. Foi bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq até 2022. Publica na área de Linguística Aplicada, e suas pesquisas atuais refletem formação continuada de professores de língua portuguesa, com ênfase no ensino de produção escrita e oral e análise linguística.
Email: anamguima@terra.com.br; anamguima2012@gmail.com

Antónia Coutinho - Doutora em Linguística (Teoria do Texto), com Agregação em Linguística (Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade NOVA de Lisboa. Professora Associada (com Agregação) na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH) e investigadora integrada do CLUNL – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (grupo Gramática & Texto). Principais interesses de investigação: consolidação de uma linguística de base interacionista social; interacionismo sociodiscursivo; géneros, discursos e construção de conhecimento; didática do português (e das línguas primeiras), na perspetiva da interação entre gramática e texto.
Email: acoutinho@fcs.unl.pt

Audria Leal obteve um doutorado em Linguística – Teoria do Texto na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em 2011. Preparou a tese denominada «A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos» sob a direção da professora doutora Maria Antónia Coutinho (FCSH-UNL). Trabalha atualmente como investigadora

no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, integrando a equipa do projeto PreTexto (CLUNL, Grupo Gramática & Texto). Publicou trabalhos no domínio da Linguística aplicada ao ensino do português. Interessa-se igualmente pela Linguística do Texto e do Discurso, no qual privilegia o quadro teórico e metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, a semântica enunciativa (Culioli, Campos) e a semiótica social com ênfase no quadro teórico e metodológico da Grammar of Visual Design (Kress and Van Leeuwen).

Email: audrialeal@fcsh.unl.pt

Beatriz Piedade - Mestre em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (2017). Mestranda em Ensino de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, na ESECS - IPLeiria. Professora no 2.º CEB. Email: beatrizc.piedade@gmail.com

Bernard Schneuwly foi, durante muitos anos, professor titular de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, possuindo, atualmente, o título de “Professor Honorário” da mesma universidade, atribuído pela qualidade de sua atuação no ensino, pesquisa e serviço à comunidade interna e externa da universidade. Suas pesquisas, na área da didática das línguas, giram em torno dos métodos de ensino da expressão oral e escrita, da construção de objetos de ensino em aulas de francês, da relação entre ensino e aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural e da história da didática e da educação. Atualmente, tem se dedicado a novas traduções da livros de Lev Vigotski, trazendo à tona aspectos pouco explorados da obra do autor russo.

Email: Bernard.Schneuwly@unige.ch

Carla Silva-Hardmeyer - Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela PUC-SP. Pesquisadora e Encarregada de Ensino em Didática de Línguas (francês e português) e em Ensino Especial na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE). Tem experiência nas áreas de pesquisa e ensino de português como língua primeira e de herança/origem e francês. Formação docente de professores de português e francês língua primeira e segunda. É vice-coordenadora do grupo de pesquisa ALTER-FIP sediado na UNESP e vinculado ao CNPq. É membro do grupo de pesquisa GRAFE-GRALE sediado na FAPSE da UNIGE.

Email: carla.silvahardmeyer@unige.ch

Carla Teixeira tem um doutoramento em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade NOVA de Lisboa (2014). É Professora Adjunta Convidada do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, e investigadora no grupo Gramática & Texto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa. Email: cteixeira@eselx.unl.pt; carla.teixeira@fcsh.unl.pt

Dora Riestra - Profesora Titular Consulta de la Universidad Nacional de Río Negro-Categoría I del Programa de Incentivos a docentes investigadores-Profesora en Letras para la Enseñanza Media y Superior, Universidad Católica de Santa Fe (1969)-Docteur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suiza (2004). Director: Jean-Paul Bronckart. Investigación actual: 40-B1035. "El género textual de la clase de Lengua y literatura como forma de hablar y de transmitir los conceptos principales de la asignatura escolar". Email: dora.riestra@gmail.com; driestra@unr.edu.ar

Eliane Gouvêa Lousada - Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da FFLCH-USP (português e francês). Atualmente docente do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e do PPG em Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA), foi professora da Universidade de Guelph, Canadá. É bolsista de produtividade CNPq-2 e tem experiência e publicações nas áreas de: letramento acadêmico; ensino-aprendizagem de línguas com base na engenharia didática e nos gêneros textuais; formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente. Email: elianelousada@uol.com.br

Ermelinda Barricelli - Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na linha Linguagem e Educação pela PUC-SP, realizou estágio doutoral no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris. Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP é Graduada em Letras e em Pedagogia. É membro do Grupo de pesquisa ALTER. Suas pesquisas focam, especialmente, o trabalho docente na Educação Infantil. Atua como coordenadora e professora no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade São Francisco. É Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com financiamento CAPES na mesma Instituição. Email: ermebarricelli@gmail.com

Eulália Leurquin - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Professora titular da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e membro do ALTER e do HISTEL. Membro do GT Ensino e aprendizagem, na Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Coordenadora do GT Linguística Aplicada, na Associação Brasileira de Linguística. Vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras. Pesquisadora da área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino e aprendizagem de línguas e Formação de professores.

Email: eulalia@ufc.br

Florencia Miranda - Doctora y Posdoctora en Lingüística por la Universidade Nova de Lisboa (Portugal). En la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), es Profesora titular de las Carreras de Portugués, Coordinadora Académica de la Escuela de Lenguas, Directora y docente del Doctorado en Lingüística y Lenguas, Coordinadora de la Cátedra Libre Bilingüe Paulo Freire e Investigadora del Centro de Estudios Comparativos. Colaboradora del Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Miembro del grupo HISTEL coordinado por J. Dolz. Coordina el Núcleo Disciplinario de Enseñanza de Portugués y Español como lenguas segundas y extranjeras (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Email: florenciamiranda71@gmail.com

Ines Garcia-Azkoaga - Doctora en Filología Vasca. Profesora del Departamento de Lengua Vasca y Comunicación e investigadora del grupo de investigación consolidado ELEBILAB de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Responsable de la Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial de la UPV/EHU.

Email: ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Jean-Paul Bronckart foi, durante muitos anos, professor titular de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, possuindo, atualmente, o título de “Professor Honorário” da mesma universidade, atribuído pela qualidade de sua atuação no ensino, pesquisa e serviço à comunidade interna e externa da universidade. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, Análise do Discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Atualmente, reorientou

seus trabalhos para a problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação. É autor de mais de 300 publicações científicas, entre as quais a obra *Activité langagière, textes et dis cours*, obra que lançou formalmente a vertente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo.

Email: Jean-Paul.Bronckart@unige.ch

Juliana Bacan Zani -Doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Realiza pesquisas na linha de linguagem e práticas educativas, com foco principal no ensino de gêneros textuais. Membro do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Análise de Gêneros Textuais) e ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino).

Email: zani.julianabacan@gmail.com

Lília Santos Abreu-Tardeli - Docente da UNESP (câmpus S. José do Rio Preto) na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela PUC-SP e licenciada em Letras pela UNICAMP. Líder do grupo ALTER-FIP (UNESP/CNPq), coordena projeto de internacionalização CAPES-PrInt/UNESP intitulado Línguas para aprender, incluir, inovar e preservar: explorando teorias, métodos e práticas. Realizou estágio de pós-doutorado (bolsista FAPESP) na FPSE da UNIGE. Membro do GT de Gêneros textuais/discursivos da ANPOLL. Desenvolve pesquisa sobre trabalho docente, ensino de língua materna, ensino de gramática e gêneros orais para a divulgação científica.

Email: lilia.abreu-tardelli@unesp.br

Luciana Graça - Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. É licenciada em Ensino de Português, Latim e Grego e em Literaturas, Línguas e Culturas - Português e Espanhol. Também tem um Doutoramento Europeu em Didática e foi ainda Investigadora de Pós-Doutoramento, com bolsas da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, na Universidade de Aveiro. É ainda Investigadora Integrada do INED - Centro de investigação e Inovação em Educação, colaboradora do Centro de Investigação «Didática e Tecnologia na Formação de Formadores» e membro do grupo «ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de textos». Os seus campos de atuação têm incluído o ensino, a formação de professores e a investigação em Português Língua (Não) Materna.

Email: lucianagraca@ese.ipv.pt

Luísa Álvares Pereira - Mestre em Ensino da Língua e da Literatura e Doutorada em Didática do Português. É professora agregada aposentada da Universidade de Aveiro onde lecionou, de 2000 a 2019, disciplinas de Didática e de Metodologia de Ensino de Línguas. Tem investigações sobre Ensino e aprendizagem da Língua e Literatura Portuguesas em geral e sobre o Ensino e a aprendizagem da Escrita, Escrita académica e Formação de Professores de Língua. Estes estudos consubstanciaram-se em diversos livros e artigos, com também participações em eventos científicos. A obra «Escrever em Português: Didáticas e Práticas» é um marco na área da Didática da Língua.

Email: lpereira@ua.pt

Luzia Bueno - Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Atuando na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, desenvolve e orienta pesquisas sobre letramento, ensino de gêneros textuais e formação de professores. É formada em Letras e Ciências Sociais, com mestrado em Linguística Aplicada pela Unicamp (sob orientação de Angela Kleiman), doutorado em Linguística aplicada pela PUC-SP (sob orientação de Anna Rachel Machado), com estágio de doutorado na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean-Paul Bronckart.

Email: luzia_bueno@uol.com.br

Maria Izabel Rodrigues Tognato - Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (2009). Pós-Doutora pela Universidade de Genebra, UNIGE (2016), sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Dolz. Professora Associada no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), Universidade Estadual do Paraná, Unespar, Campo Mourão. Membro dos GP LED (Linguagem e Educação), LACEL (Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem), LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos), GT Gênero Textuais/Discursivos da ANPOLL e líder do GP LIDERE (Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações).

Email: maria.tognato@ies.unespar.edu.br

Mariana Pinto - Doutora em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro – UA, Portugal. Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação (ESE/IPS), do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem. Coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Presidente do Conselho Pedagógico da ESE/IPS. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF, UA) e membro do grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos (UA). Membro do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua (Braga).

Email: mariana.pinto@ese.ips.pt

Matilde Gonçalves - Doutorada pela Université Paris 8 e pela Universidade NOVA de Lisboa, é professora auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa e investigadora do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), no qual desenvolve trabalho no grupo Gramática & Texto. Enquadrado na linguística do texto e do discurso, o seu trabalho centra-se nas práticas de linguagem digitais, na literacia científica e na divulgação de ciência, bem como na transposição de instrumentos linguísticos para fins específicos.

Email: matilde.goncalves@fcsh.unl.pt

Noémia Jorge - Doutora em Linguística (área de especialização em Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade NOVA de Lisboa. Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Investigadora no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, tendo como interesses específicos a Linguística Textual e a Didática do Português. Autora de gramáticas e de manuais da disciplina de Português (Ensino Básico e Secundário).

Email: njorge@fcsh.unl.pt , noemia.jorge@ipleiria.pt

Rosalice Pinto - Doutora em Linguística, pela Universidade Nova de Lisboa, Investigadora do Instituto de Filosofia (IFILNOVA/ArgLab) e do Centro de Investigação sobre Direito e Sociedade (CEDIS) -Faculdade de Direito da mesma universidade. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguística (PROTEXTO) da Universidade Federal do Ceará.

Email: rosalice.pinto@fcsh.unl.pt

Suélen Maria Rocha - Suélen Maria Rocha é doutora pelo Programa de Pós-Graduação LETRA-USP e docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Tem experiência na área de formação de professores, tendo ministrado várias oficinas para o público de professores de língua estrangeira. Suas pesquisas e publicações abordam o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, os gêneros textuais, a produção escrita, o estilo nos textos e, mais recentemente, tem dedicado seus estudos no trabalho docente, buscando inovações nas formações dos professores iniciantes.

Email: suelen.rocha@uel.br

Vera Lúcia Cristovão - Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É Professora Sênior no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. É líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq) há 21 anos, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL, e vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita no Ensino Superior e em Contextos Profissionais (ALES). É coordenadora geral do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) no Paraná.

Email: veraluciacristovao@gmail.com

Victor Flávio Sampaio Calabria - Doutor em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC). Professor efetivo de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Sua pesquisa de doutorado e demais contribuições científicas se voltam para o ensino e a aprendizagem do gênero textual escrito no contexto de sala de aula, tendo como orientação teórica de base o Interacionismo Sociodiscursivo.

Email: v.calabrialetras@gmail.com

