

**Interactividade entre Práticas  
e Aprendizagens de Estruturas Discursivo-Textuais  
no Ensino Básico  
– o discurso epistolar**

**Isabel Cristina dos Santos Sebastião**

**Tese de Doutoramento em Linguística  
Área de especialização:  
Linguística do Texto e do Discurso**

**Orientadora: Fernanda Miranda Menéndez**

**Isabel Cristina dos Santos Sebastião**  
**Interactividade entre Práticas E Aprendizagens de Estruturas Discursivo- Textuais**  
**no Ensino Básico – o discurso epistolar**  
**2012**

**Novembro, 2012**



Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística – Especialidade do Discurso e do Texto, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez

Apoio financeiro da FCT no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

## DECLARAÇÕES

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A candidata,

---

Lisboa, \_\_\_ de Novembro de 2012

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A orientadora,

---

Lisboa, \_\_\_ de Novembro de 2012

## DEDICATÓRIA

*A Todos os que me amam  
e que me deixam viver as suas vidas.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma caminhada feita na companhia de muitas pessoas. O que fiz foi construir um texto que acaba por ter um pouco do que fui aprendendo com todos os que me acompanharam.

As primeiras palavras vão, naturalmente, para a Professora Fernanda que agarrou este trabalho e que, pela mão da amizade e do conhecimento, tornou possível concluir esta travessia.

Às queridas amigas Isabel Seara e Isabel Marques, pelas palavras de incentivo e de aconselhamento. Ao entusiasmo que sempre depositaram nas discussões e que me fizeram acreditar que a chegada ao fim da viagem seria a concretização do sonho.

À Antónia Coutinho, que acompanhou o processo, que muito me ensinou e que sempre carregou de força as suas palavras de incentivo.

À Encarna Atienza, que no seu lar albergou uma desconhecida e dela fez sua amiga.

Ao Teun van Dijk, que tão generosamente me recebeu e me ajudou a encontrar o caminho.

À FCT, pelas condições financeiras que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Professora Camila, amiga duma vida, com quem tenho feito um verdadeiro percurso de amizade e aprendizagem. A ela, que sempre acreditou no impossível, agradeço as discussões, as tertúlias, as conversas de café e o facto de sempre acolher as palavras que, embora trôpegas, eu ia verbalizando. O seu apoio foi incondicional.

Ao Miguel, companheiro desta vida, agradeço mão que lançou a cada queda, com carinho tratou e curou os ferimentos, e sempre me deu o alimento para continuar a jornada.

Aos meus Pais e à minha Família, que estão sempre presentes a cada partida e a cada chegada e compreensivelmente suportam as ausências, os maus-humores, as fraquezas, as vitórias... tudo vivido, sempre, no máximo de intensidade.

## RESUMO

### **Interactividade entre Práticas e Aprendizagens de Estruturas Discursivo-Textuais na Escolaridade Obrigatória – o Discurso epistolar**

Isabel Sebastião

O ensino da escrita é um campo de difíceis contornos uma vez que a produção de um texto envolve diversas componentes estruturadoras que se (inter)relacionam, resultando no produto final. Exige, portanto, um ensino programado e sistemático no sentido de desenvolver as competências textuais e discursivas dos aprendentes que os habilitem a compreender e a produzir textos/discursos coerentes e adequados às distintas situações em se possam encontrar inseridos socialmente.

No quadro da Análise do Discurso, discurso, género e texto são, como vários autores têm demonstrado, conceitos fundamentais para um claro entendimento do modo como a língua é actualizada em contextos sócio-discursivos reais ou recriados como tal, por exemplo, em contexto escolar. São, por isso, conceitos incontornáveis para o estudo, análise e compreensão das dificuldades e carências reveladas pelos alunos bem como para uma mais objectiva e eficaz intervenção no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Entre os vários géneros que condicionam a realização do objecto empírico texto, o epistolar, objecto de estudo deste trabalho, é um dos géneros que percorre todo o Ensino Básico e é por excelência um género comunicativo. Como qualquer género, possui exigências próprias de realização, exigindo-se ao professor que saiba e (re)conheça a sua estrutura e o seu funcionamento, para assim o ensinar da forma mais adequada.

As directrizes para o ensino da Língua Portuguesa encontram-se nos Programas Oficiais de Língua Portuguesa. Nestes documentos, são definidos os conteúdos, entre os quais se encontram os géneros a ensinar que os manuais, instrumentos auxiliares didáctico-pedagógicos, interpretam e transportam para o contexto de ensino e de aprendizagem. Os manuais assumem, pois, a função de mediação no processo de ensino e de aprendizagem, adquirindo, assim, um papel de relevo no que se refere à análise e compreensão do processo de transmissão e aquisição das competências discursivo-textuais.

A partir da análise de elementos considerados estruturadores no género epistolar, pretender-se-á observar a forma como os alunos se relacionam e conhecem o género nas suas dimensões estrutural, formal e organizacional. O cruzamento das informações resultantes da análise de produções de alunos com a análise dos programas e dos manuais permitirá verificar a relação existente entre o que se preconiza para o ensino e o que efectivamente se materializa nas aprendizagens.

No final do trabalho, apresenta-se um esquema que descreve os diferentes níveis de concretização do género epistolar, procurando-se, com ele, modelar um percurso de construção discursivo-textual que tenha em conta as diferentes dimensões do género epistolar, de modo a dar um contributo para um mais rigoroso e eficaz ensino do mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** texto e discurso, género, ensino, escrita, discurso epistolar

## ABSTRACT

### **Interactivity between practice and learning discursive-textual structures in compulsory schooling - Epistolary Discourse**

Isabel Sebastião

The teaching of the writing skills is a field of difficult winding paths, as the production of a text involves several components that provide the structures which interact with each other, resulting in the final product. Therefore, it requires a systematic and programmed tuition in order to develop the learner's textual and discursive skills that will enable them to understand and produce coherent and appropriate texts/discourses for the different situations in which they may be socially embedded.

Within the Discourse Analysis framework, discourse, genre and text are, as several authors have demonstrated, fundamental concepts for a clear understanding of how the language is updated in real or recreated socio-discursive contexts as, for example, in a school setting. They are, therefore, compelling concepts for the study, analysis and understanding of the difficulties and shortcomings revealed by the students, as well as for a more objective and effective intervention within the teaching and learning writing process.

Among the various genres that influence the performance of the empirical object text, the epistolary, the subject matter studied in this paper, is one of the genres that runs throughout the compulsory schooling and is par excellence a communicative genre. Like any genre, it has its own performance requirements, demanding the teacher to know and recognise its structure and the way it works, in order to teach it in the most appropriate manner.

The guidelines for the teaching of the Portuguese Language can be found in the Official Portuguese Language Programs. In these documents, the contents are defined, among which are the genres that are going to be taught and that textbooks, teaching tools and methods, interpret and convey to the context of teaching and learning. The textbooks take on a mediation role in the process of teaching and learning, acquiring thereby a major role with regard to the analysis and understanding of the process of transmitting and acquiring the discursive-textual skills.

From the analysis of key elements in the structuring of the epistolary genre, the intention is to observe how students interact and know the genre in its structural, formal and organizational dimensions. The crossing of the information obtained from the analysis of the student's productions with the analysis of the programs and textbooks will allow the assessment of the relationship between what is advocated for teaching and what actually takes place during the learning process.

At the end of the paper, a diagram describing the different levels of implementation of the epistolary genre is presented, in an attempt to model a discursive-textual construction path that takes into account the different dimensions of the epistolary genre, in order to contribute to a more rigorous teaching of the same.

**KEYWORDS:** text and discourse, genre, teaching writing, epistolary discourse

# ÍNDICE

Declarações .....	ii
Dedicatória .....	iii
Agradecimentos .....	iv
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Índice .....	vii

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Primeiras Palavras .....	1
1.1. Apresentação da Problemática .....	3
1.2. Objectivos do estudo .....	9

<b>CAPÍTULO I: EM VOLTA DOS CONCEITOS DE DISCURSO, GÉNERO E TEXTO .....</b>	<b>13</b>
1. Em torno dos conceitos de discurso e de texto .....	13
1.1. O Discurso .....	14
1.1.1. O lugar social do discurso .....	16
1.1.2. As condições de Produção do Discurso .....	19
1.1.3. Construção da subjectividade do discurso .....	22
1.2. O Texto .....	29
1.2.1. Parâmetros de textualidade .....	33
1.2.1.1. Coesão .....	34
1.2.1.2. Coerência .....	36
1.2.1.3. Intencionalidade e Aceitabilidade .....	38
1.2.1.4. Situacionalidade .....	40
1.2.1.5. Intertextualidade .....	40
1.2.1.6. Informatividade .....	41
1.2.2. A Operacionalização do Texto .....	42
1.2.2.1. As Sequências Textuais .....	44
1.2.2.2. Sequências Prototípicas de Adam .....	46
1.2.2.3. Sequência Dialogal .....	48
1.2.2.3.1. Estrutura da Sequência Dialogal .....	49

2. A questão dos Gêneros .....	51
2.1. A gênese dos Gêneros .....	51
2.2. Os contributos da Teoria Enunciativa de Bakhtin .....	53
2.2.1. A problemática dos Gêneros e a sua definição .....	53
2.2.2. Gêneros Primários e Gêneros Secundários .....	55
2.2.3. Elementos Constitutivos dos Gêneros .....	56
2.2.4. Dialogismo .....	59
2.3. Teorias discursivo-textuais .....	60
2.3.1. Definição de género na perspectiva de Maingueneau .....	60
2.3.1.1. Elementos constitutivos dos géneros .....	61
2.3.2. Definição de género na perspectiva de Adam .....	63
<b>CAPÍTULO II: O GÊNERO CARTA .....</b>	<b>67</b>
1. O Género carta .....	67
2. Para uma definição de carta .....	68
3. O Epistolar como Género .....	73
4. A gênese da função comunicativa da carta .....	76
4.1. A Situação sócio-comunicativa da carta .....	78
4.1.1. O quadro comunicativo da carta .....	82
4.1.2. O quadro participativo da carta .....	86
4.1.2.1. Os participantes .....	86
5. Estrutura(s) do Género Epistolar .....	89
5.1. Constituintes da estrutura da carta pessoal .....	93
5.1.1. As Fórmulas de Abertura .....	94
5.1.1.1. A Referência Espaço-Temporal .....	95
5.1.1.2. A Saudação .....	97
5.1.2. As Fórmulas de Fecho .....	98
5.1.2.1. O Pré-fecho .....	99
5.1.2.2. O Fecho .....	99
6. Razões para se estudar o Género Carta .....	101
<b>CAPÍTULO III: A ESCRITA NA ESCOLA .....</b>	<b>109</b>
1. A Escrita na Sala de Aula .....	109

2. Os Alunos e a Escrita .....	112
3. O Género como um Instrumento de Ensino .....	115
4. O Género Epistolar e o Ensino da Escrita .....	122
5. Os Programas e os Manuais .....	127
5.1. Os Textos Programáticos do Ensino Básico .....	128
5.1.2. Apresentação .....	128
5.1.2.1. <i>Ensino Básico Programa do 1.º Ciclo</i> .....	129
5.1.2.2. <i>Organização Curricular e Programas (2.º e 3.º ciclos)</i> .....	130
5.1.2.3. <i>Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem</i> .....	131
5.1.2.4. <i>Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais</i> .....	132
5.2. Os Manuais .....	133
5.2.1. Apresentação .....	133
5.2.2. O Papel, o Estatuto e a Função dos Manuais no Contexto de Ensino e de Aprendizagem .....	133
5.2.3. A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares .....	140
<b>CAPÍTULO IV: O DESENHO DA ANÁLISE .....</b>	<b>145</b>
<b>1. Constituição dos <i>corpora</i> e metodologia de análise .....</b>	<b>145</b>
1.1. Pressupostos Metodológicos .....	145
1.1.1. Opções Metodológicas .....	146
1.2. Organização dos <i>corpora</i> .....	149
1.2.1. Os textos programáticos .....	149
1.2.2. Os manuais .....	151
1.2.3. As produções textuais dos alunos .....	152
1.3. A Selecção das Escolas/Agrupamentos .....	153
1.4. A Recolha dos textos .....	154
1.5. Os Questionários .....	158
<b>2. Análise dos textos programáticos .....</b>	<b>159</b>
2.1. Definição do campo de análise .....	159
2.2. Análise .....	160
2.2.1. <i>Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo</i> .....	160
2.2.1.1. Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura .....	163
2.2.1.2. Desenvolver as competências de escrita e de leitura .....	169

2.2.2. <i>Organização Curricular e Programas dos 2.º e 3.º ciclos</i> .....	170
2.2.3. <i>Programa de Língua Portuguesa – Plano de de Organização do Ensino-Aprendizagem 2.º e 3.º Ciclos</i> .....	174
2.3. <i>O Currículo Nacional do Ensino Básico</i> .....	182
2.3.1. Competências Gerais .....	183
2.3.1.1. Competências Essenciais .....	184
2.4. <i>A carta nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico</i> .....	188
2.5. <i>Conclusões Parciais</i> .....	194
<b>3. <i>Análise dos manuais</i></b> .....	<b>196</b>
3.1. <i>Definição do campo de análise</i> .....	196
3.2. <i>Os manuais em análise</i> .....	200
3.2.1. <i>Perfil dos manuais</i> .....	201
3.3. <i>Manuais de 1.º Ciclo</i> .....	202
3.3.1. <i>Perspectiva horizontal do M4 – Amiguinbos</i> .....	202
3.3.1.1. <i>Análise e comentário do M4 – a carta no manual</i> .....	204
3.3.2. <i>Perspectiva horizontal do F4 – Giroflé</i> .....	216
3.3.2.1. <i>Análise e comentário do F4 – a carta no manual</i> .....	217
3.4. <i>Manuais de 2.º Ciclo</i> .....	226
3.4.1. <i>Perspectiva horizontal do M6 – No Reino da Fantasia</i> .....	226
3.4.1.1. <i>Análise e comentário do M6 – a carta no manual</i> .....	227
3.4.2. <i>Perspectiva horizontal do F6 – Novo português em Linha 6</i> .....	231
3.4.2.1. <i>Análise e comentário do F6 – a carta no manual</i> .....	233
3.5. <i>Manuais de 3.º Ciclo</i> .....	236
3.5.1. <i>Perspectiva horizontal do M9 – Ponto &amp; Vírgula</i> .....	236
3.5.1.1. <i>Análise e comentário do M9 – a carta no manual</i> .....	237
3.5.2. <i>Perspectiva horizontal do F9 – A Casa da Língua</i> .....	241
3.5.2.1. <i>Análise e comentário do F9 – a carta no manual</i> .....	242
3. 6. <i>Conclusões Parciais</i> .....	245

<b>4. Análise dos textos dos alunos .....</b>	<b>249</b>
4.1. Definição do campo de análise .....	249
4.2. A análise das fórmulas de abertura .....	250
4.2.1. Estrutura da fórmula de localização espaço-temporal .....	251
4.2.2. Fórmula de saudação .....	262
4.3. Análise das fórmulas de fecho .....	274
4.3.1. Fórmulas de Pré-Fecho .....	274
4.3.2. Fórmulas de despedida .....	275
4.3.3. A Assinatura .....	288
4.3.4. O <i>post-scriptum</i> .....	290
4.4. Análise do corpo da interacção .....	294
4.4.1. A interacção – o eu e o tu na I fase de recolha .....	296
4.4.2. O tempo e o espaço na I fase de recolha .....	308
4.4.2.1. O tempo .....	309
4.4.2.2. O espaço .....	315
4.4.3. A organização do corpo da interacção na I fase de recolha .....	323
4.4.4. A interacção – o eu e o tu na II fase de recolha.....	329
4.4.5. O tempo e o espaço na II fase de recolha .....	336
4.4.6. A organização do corpo da interacção na II fase de recolha .....	350
4.5. Conclusões Parciais .....	356
 <b>CAPÍTULO V: UM MODELO .....</b>	 <b>365</b>
1. Apresentação de um modelo de produção discursivo-textual do género epistolar .....	365
 <b>CAPÍTULO VI: FINALIZANDO .....</b>	 <b>373</b>
1. Palavras Finais .....	373
2. Limitações da presente investigação e perspectivas futuras .....	376
 Bibliografia .....	 379
Anexos .....	402







# INTRODUÇÃO

*L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, divertissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.*

YVES REUTER, 1996: 59

## 1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Em primeiro lugar, pretendem-se fazer algumas considerações relativamente ao trabalho que aqui se inicia.

As primeiras palavras serão destinadas à explicação da opção pelo tema de trabalho. A razão que está na base desta escolha tem a ver com a experiência pessoal como docente.

Numa passagem pelo ensino superior, na formação inicial de professores do ensino básico, primeiro e segundo ciclos, verifica-se que estes alunos, à entrada do percurso que os levará a serem futuros professores de Língua Materna, revelam (significativas e preocupantes) deficiências na produção textual. Os alunos, neste nível de ensino, não dominam, na sua maioria, grande parte dos instrumentos linguísticos que têm à sua disposição e que deveriam ter sido apre(e)ndidos ao longo de todo o percurso escolar necessário para que pudessem aceder ao Ensino Superior.

A motivação é fruto dessa experiência e, por isso, leva a que se crie uma vontade de identificar, de perceber as dificuldades que os alunos revelam no momento de escrever um texto, no caso específico deste trabalho, os alunos do ensino básico, por constituir um momento crucial da sua formação.

Será, contudo, de acrescentar que este trabalho não tem como objectivo principal proceder a uma avaliação dos textos recolhidos para a investigação, mas antes analisar o uso dos mecanismos linguísticos de nível discursivo-textual feito pelos alunos do ensino obrigatório<sup>1</sup> no processo de produção textual e presentes no resultado final da prática textual: o texto. O intuito será o de olhar para os enunciados não apenas como meros produtos, mas sim enquanto processo de construção implicado no produto final. Não haverá a pretensão de dar respostas a todas as questões que o tema encerra, mas sim, partindo da observação dos textos analisados, levantar questões que possam ser alvo de futuras investigações, bem como dar um contributo para a Didáctica da Escrita na dimensão da Produção Textual.

Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que escrever um texto pode ter fins diversos e assumir estruturas distintas segundo o género em uso, dependendo do destinatário e da intenção que se tem para o produzir, tencionar-se-á, sobretudo, identificar os problemas, reflectir sobre eles para os compreender e poder apresentar as explicações possíveis para as deficiências/falhas detectadas. Por um lado, procurar-se-á verificar quais são os recursos/instrumentos que os alunos dominam e, por outro lado, quais são os que falham na prática de um bom (razoável) desempenho da produção textual. Ao traçar este percurso, pretende-se, conseqüentemente, contribuir para uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e propor possíveis orientações para o ensino da escrita do género em estudo. Não é objectivo criar receitas para fabricar bons textos, pretende-se contribuir para uma melhoria da competência de escrita dos alunos.

O estudo que a seguir se apresenta inscreve-se na Área da Linguística do Texto e do Discurso/Análise do Discurso, (que se pode considerar o ponto de partida) por visar o estudo o uso da língua com fins expressivos e sociais e como actividade inscrita num contexto (Charaudeau & Maingueneau: 2008)<sup>2</sup>. O presente trabalho terá, como linha orientadora principal, a perspectiva enunciativa que convoca simultaneamente a organização textual e a relação do locutor num determinado lugar social (não descurando o funcionamento discursivo e as condições de produção de conhecimentos (posicionamentos ideológicos)). Pretende-se fazer um estudo do uso da língua, com locutores em situação próxima do real, uma vez que o produto de análise tem origem numa actividade escolar.

---

<sup>1</sup> Será de referir que à data de recolha do *corpus*, ano lectivo 2007/2008, o Ensino Obrigatório Português era apenas até ao 9.º ano, o ensino secundário era facultativo. Só em 2009, na sequência da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, o ensino secundário se tornou universal, gratuito e obrigatório.

<sup>2</sup> Recordem-se as palavras de Pereira (2000), quando afirma que a língua materna ao debruçar-se essencialmente sobre a aquisição de saberes-fazer não pode usar apenas referências teóricas, deverá também fazer uso de referências (práticas) sociais.

São, por isso, fornecidas coordenadas que procuram instaurar uma situação de comunicação concreta o mais próxima possível de uma situação real.

Assim, partindo do produto final, procurar-se-á observar a relação entre o sujeito e os usos da língua integrados na comunidade em que a expressão escrita ganha sentido, ou seja, que se vê reflectida no produto.

É na tentativa de dar resposta aos objectivos traçados que o estudo, que a seguir se apresenta, se socorrerá, então, de várias áreas da Linguística, para além da já referida Análise do Discurso, a Teoria do Texto, a Pragmática, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Gramática.

Termine-se, invocando as palavras de Maingueneau, que explicitam a utilidade da análise do discurso quando afirma que “a análise do discurso aplica-se a qualquer tipo de texto. [...] ela não é exclusivamente dos estudantes e dos pesquisadores em letras, [nem] mera técnica de comentário de textos, mas se enraíza em conhecimentos linguísticos” (Maingueneau, 2002: 9).

## **1.1. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA**

O domínio da linguagem é por excelência o meio de ligação aos parceiros sociais, possibilitando, através da comunicação, a integração na comunidade, quer seja familiar, escolar ou social. É através da língua que cada falante consegue construir uma visão própria e específica do mundo em que está inserido. Através do seu discurso, o homem consegue exprimir os seus pensamentos, ultrapassar as fronteiras da percepção sensorial, reflectir sobre tudo, das relações simples às mais complexas, elaborar conceitos, resolver problemas teóricos complexos e chegar a conclusões. Neste sentido, pode-se afirmar que a escrita possui funções diferentes: por um lado, uma social e, por outro, uma expressiva. Dentro da social, encontra-se a função comunicativa, e dentro da expressiva, o domínio da expressão de sentimentos, emoções e vivências do mundo.

A língua assume-se não só como instrumento, mas sobretudo como “a raiz e o ponto de referência fundamental da construção do conhecimento e do exercício das

atividades culturais” (Fonseca, 1992: 235). Não se pode esquecer a característica que a língua possui de se fixar e de evoluir por si própria “através da pluralidade dos discursos em que se actualiza, a memória cultural de cada comunidade” (*ib.*: 235).

O ensino e aprendizagem da língua materna tem-se revelado um problema. Desde há algum tempo que se vêm tornando cada vez mais evidentes as dificuldades que os alunos revelam em relação à aprendizagem do Português. Invoquem-se as palavras de Fonseca que, já nos anos noventa, afirmava que o ensino da língua materna manifestava um estado de *crise*; especificamente referindo-se ao domínio da escrita; a autora considerava que “os alunos não aprendem a escrever” (1994: 147) ou como recentemente escreveram Pereira e Cardoso (2012: 1) “que hoje se escreve mal e de que os professores agonizam, na escola, para (ter tempo para) ensinar a escrever”<sup>3</sup>. Poder-se-á inferir que, se o ensino da língua tem sido maltratado<sup>4</sup>, a aquisição de todos os outros conhecimentos também tem sofrido com tal situação. Por outras palavras, a construção do conhecimento, também ela, se encontra em perigo (Ferraz, 2007).

São do conhecimento geral as dificuldades que os alunos manifestam no que se refere ao domínio da expressão escrita, em qualquer nível de ensino. Com este problema do combate ao analfabetismo funcional lidam os professores de todas as áreas, mas principalmente os de língua materna, os educadores, os pais, os políticos, no entanto, é

a Escola que, diariamente se confronta com o problema, pelo menos de duas formas: por um lado é ela que, de modo mais directo, é responsável pelo produto da sua acção – o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; de um outro ponto de vista, é a escola que tem de fornecer padrões referenciais de desempenho, objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos, em função das metas. (Amor, 1996: 109)

---

<sup>3</sup> Associada a esta afirmação das autoras está o depoimento de uma professora “*A minha experiência com o ensino da escrita não tem sido das melhores, pois cada vez mais os alunos criam resistência à produção escrita, poucos são aqueles que o fazem espontaneamente e por gosto.*” - Afirmação de uma professora no contexto de uma oficina de formação - “Ler e Escrever com o Texto Narrativo no Ensino Básico” (CCPFC/ACC- 62746/10).

<sup>4</sup> *Estão a assassinar o Português!* foi uma obra publicada em 1983, uma colectânea de depoimentos de figuras das letras portuguesas que revelavam a preocupação dos maltratos que a língua sofria. Poder-se-ia pensar que esta obra constituía uma “arma” de defesa contra os assassinos, no entanto, acaba por denunciar algumas provas do crime.

Bronckart e Chiss (1995) consideram que o estado da situação no ensino da língua materna<sup>5</sup> se deve ao facto de haver uma espécie de deslocação contínua do ponto que se considera ser a tónica, o objecto de ensino da referida disciplina, pois “ne concerne en réalité que partiellement le développement des capacités de communication (orale et écrite) et la connaissance du code grammatical” (1995: 399).

A sociedade, em geral, espera da escola uma resposta ao problema. Mas, se encontrar a causa deste problema não se assemelha uma tarefa fácil, a resolução, menos ainda.

Muitos interessados, investigadores e professores, têm sido defensores de que este problema começou com a massificação do ensino, em que uma larga faixa da população passou a ter acesso aos estudos designados básicos (essenciais). Tal medida poderia fazer supor que se estaria a beneficiar os alunos (a população) dando a possibilidade a todos de terem acesso às mesmas aprendizagens essenciais e permitir a todos a equidade no que se refere à inserção na sociedade. No entanto, não se pode esquecer que sem as bases sócio-culturais necessárias como elemento constitutivo dos pré-requisitos para as aprendizagens, nomeadamente da leitura e da escrita, aquilo que se julgaria facilitador pode revelar-se como obstáculo<sup>6</sup>. Pense-se em contextos onde a prática da escrita e a sua, conseqüente, valorização, como forma de expressão e comunicação, não são de forma alguma consideradas. Poder-se-á questionar de que forma é que esses alunos, a quem não é transmitido o valor da escrita e a sua função na sociedade, se podem mostrar sensíveis a tal facto?

Com o avanço da tecnologia, a leitura e a escrita parecem estar cada vez mais perto da população. A informação chega mais facilmente às massas através da televisão, do cinema, da rádio e da *internet*. No entanto, este facto, que mais uma vez parece ser promissor da facilidade e do desenvolvimento (intelectual) da população pela via da tecnologia, no que ao serviço da escrita diz respeito, poderá apresentar-se contra-producente. A verdade é que nunca os jovens escreveram e leram tanto como hoje, lembre-se o uso aturado das *sms*, dos *e-mails*, do *msn*, dos *chats*, dos *blogs*, e afins... Mas,

---

<sup>5</sup> O problema da situação do ensino da língua materna é um facto que não se refere apenas ao português mas que se faz sentir noutras línguas.

<sup>6</sup> Não se pode esquecer que a dimensão sócio-cultural da criança é uma importante base a nível das experiências escolares.

efectivamente, nesta sociedade audiovisual, os alunos continuam a revelar dificuldades no que respeita à produção textual<sup>7</sup>.

O acto de escrever, no que se refere à produção de sentido e não à transposição da oralidade para a escrita, parece ter ganho um depreciado segundo lugar nas necessidades da sociedade. Os alunos/jovens escrevem cada vez mais num suporte tecnológico e com um fim imediato de comunicação, o do momento (*chats, sms, emails*<sup>8</sup>), o que contribui para que a complexidade inerente ao acto de escrita se desvaneça um pouco, pois a interacção resume-se, muitas vezes, ao acto de natureza mais superficial da actividade de produção textual – redigir (no sentido da reprodução da oralidade), muitas vezes sem o cuidado e a correcção exigidas noutros suportes. Os alunos escrevem e comunicam nestes novos suportes de comunicação, no entanto, não se verifica um desenvolvimento da capacidade de produção, antes pelo contrário, quando submetidos a situações diferentes do registo escrito, mais formais, acabam por falhar na sua concretização. Deu-se uma redução no que respeita ao código linguístico: utiliza-se agora um código reduzido que permite falar de forma elíptica, usa-se o mínimo de caracteres para transmitir o máximo de informação possível. Esta forma de escrever provoca alterações não só no que respeita à forma da escrita, mas também no que se refere ao conteúdo. O meio e a forma de comunicação mudaram e, conseqüentemente, toda a configuração do processo de comunicação se ressentiu.

Entretanto, os alunos parecem cada vez mais arredados dos hábitos de leitura, pois o desenvolvimento tecnológico veio reconfigurar os contextos de produção e de recepção comunicativa entre os indivíduos. A informação chega através do meio audiovisual em que “a linguagem verbal aparece como mero suporte, como apoio, o referente está lá” ... “a linguagem verbal quase só transcreve o discurso das personagens” (Carvalho, 1999a: 22). Presentemente, este acesso à ficcionalidade dá-se através do suporte da imagem, onde a linguagem verbal se resume à transcrição das falas das personagens que ilustram os seus actos. A linguagem escrita dá, assim, lugar à linguagem oral e à utilização da imagem, perdendo-se a necessidade de escrever da forma “mais completa possível” para que o outro

---

<sup>7</sup> Lembrem-se as palavras de Benveniste quando afirma que certos processos de transmissão – sistemas de sinais – passaram a imitar o funcionamento da linguagem (1976: 58). Nas mensagens, muitas vezes, o código escrito aparece não só completamente alterado, assolado pelas abreviaturas e pelos truncamentos como substituído pelos sinais gráficos que encerram emoções e mensagens evitando, assim, desenvolver por escrito a ideia, a emoção representada pelo sinal.

<sup>8</sup> Marcuschi designa *email* por carta eletrónica (2010: 21).

entenda o que realmente se quer dizer<sup>9</sup>. Actualmente, o livro é, muitas vezes, substituído pelo filme, pelo vídeo, pelo *dvd*.

Segundo as palavras de Krashen (1984, citado por Carvalho, 1999a: 21), a leitura tem

fortes implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever na medida em que propicia um maior conhecimento das características da linguagem escrita, permitindo a um indivíduo tomar progressiva consciência de que escrever não é meramente transformar em símbolos gráficos os sons que produzimos quando falamos. (Krashen, 1984)

permitindo

ao aluno leitor uma maior assimilação dos mecanismos sintácticos que são próprios do texto escrito; depois, porque ocorrendo a comunicação na ausência do seu referente, ele desenvolve no leitor a capacidade de estabelecer, pela palavra, relações entre realidades que não está a viver no momento (Carvalho, 1992, 90-99)

o que possibilitará o conseqüente desenvolvimento da capacidade de abstracção necessária à produção textual, como já se referiu.

A escola, ela própria, arrecada dificuldades e responsabilidades no que a este assunto diz respeito. O meio exterior oferece solicitações aos alunos, cunhadas pela “polarização no imediatismo presente, [pelo] culto do prazer fácil, [pelo] mito da liberdade sem condições” (Fonseca, 1994: 148) com as quais a escola acaba por colidir uma vez que as suas actividades, nomeadamente a escrita, se apresentam marcadas pelo esforço contínuo, pela disciplina permanente e pelo treino persistente, inerentes à actividade/à aprendizagem de/da produção textual. A capacidade de produzir textos é resultado de um processo moroso, que não é espontâneo, fruto de uma aprendizagem faseada/processual/integradora, ou seja, essa capacidade é adquirida, desenvolvida e aperfeiçoada em situação de escolarização, e deve ser encarada logo desde os primeiros anos. No entanto, sabe-se que não é isto que se passa nas salas de aula. A prática do

---

<sup>9</sup> Recordem-se as grandes diferenças que existem entre o registo oral e o registo escrito: a ausência do interlocutor, ou seja, o espaço não coincidente de quem escreve e de quem lê, o tempo que medeia a produção e recepção da mensagem e a posição que cada um ocupa no processo de comunicação em relação ao referente, diferentes contextos situacionais, o contacto entre locutor e interlocutor estabelece-se por meio da palavra, não tendo, ambos os participantes, ao seu dispor um conjunto de elementos (entoação, expressões faciais, gestos, ...) que auxiliam na compreensão da mensagem.

exercício de escrita revela-se quase nula em contexto de ensino e de aprendizagem, resumindo-se a exercícios esporádicos, muitas vezes solicitados pelos manuais e não planificados pelo professor, ou aos consagrados momentos de avaliação. Como afirma Fonseca, a escola parece não ensinar a escrever (1994: 150)<sup>10</sup>. A autora vai mais longe, ainda, e afirma mesmo que uma das causas das dificuldades dos alunos deve-se ao facto de que “os professores de Português não ensinam [a escrever], e prova disso é que os alunos escrevem cada vez pior” (1994: 150). Acrescenta ainda que na escola não se ensina a escrever, porque, para se aprender, a escrita tem de ser mais do que uma habitual prática quotidiana do uso da mesma (*ibidem*). O hábito de escrita constrói-se através do enraizamento e da construção desse hábito, colocando os alunos a comunicarem com outros interlocutores, numa forma motivadora e realista.

O facto de não haver um trabalho contínuo revela-se nos problemas que os alunos manifestam na expressão escrita. Relativamente às causas das dificuldades de escrita dos alunos, por seu lado, Emília Amor (1996) faz alusão não só a factores de natureza escolar como extra-escolar. No que se refere ao contexto escolar considera o artificialismo e a escassez das situações de escrita, a fraca orientação quanto à realização das tarefas propostas/construção do processo, a ambiguidade e a imprecisão da avaliação. Tal facto faz com que aos olhos dos alunos, as actividades de escrita tenham carga negativa. Relacionado com o contexto extra-escolar a autora aponta problemas ligados ao aspecto sócio-cultural nomeadamente a problemas de leitura.

A produção de textos exige, para além da questão ortográfica, que se desenvolva um determinado processo de activação dos conhecimentos linguísticos, discursivos e textuais do falante que no momento de produção são mobilizados/activados, mas que são potencialidades dos alunos que acabam por ser, à partida, inibidas pelo facto de dificilmente os destinatários dos escritos dos alunos irem além da figura do professor, e considerar-se, assim, que se está perante uma escrita artificial.

Não conseguindo fazer face às dificuldades que encontram no ensino da escrita, os professores, em muitos casos, continuam a pôr em prática actividades desajustadas das realidades do contexto de sala de aula ou tão ajustadas ao contexto de sala de aula que nada têm a ver com situações reais, manifestando-se, muitas vezes, tais situações, num sentimento de frustração e incapacidade por parte dos docentes. A escassez de divulgação de estudos didácticos sobre o tema da produção textual em português contribui para a

---

<sup>10</sup> As palavras de Fonseca 1994 mantêm-se tão actuais como se tivessem sido escritas hoje. Associe-se a estas palavras as da professora que foram transcritas na nota três.

dificuldade dos professores desenvolverem estratégias adequadas à realidade que têm na frente.

É de lamentar que exista uma distância entre os frutos da investigação e a prática pedagógica. Investigações que se vão realizando no campo da Linguística, em geral, e da Análise do Discurso e da Teoria do Texto (domínio da produção textual), em particular, ou e mesmo da Pedagogia, e que dificilmente chegam ao conhecimento da maioria dos professores e, assim, não alcançam, efectivamente, a sala de aula. Tal acontece porque os currículos dos cursos de formação inicial ou contínua<sup>11</sup> não contemplam esses estudos, ou porque o acesso à informação está “bloqueado” por uma falta de interesse “generalizado” da classe docente...

Todas estas circunstâncias contribuem, como afirma Carvalho (1999a), para o insucesso do ensino da escrita. O autor acrescenta que “o número e a diversidade de problemas a resolver é grande e daí resulta, por parte dos professores, um certo sentimento de incapacidade para lhes fazer face de modo eficaz.” (1999: 23).

Seja de que forma for, para se ultrapassar as dificuldades anteriormente enunciadas não se pode esquecer que a escrita representa “um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados” (Fonseca, 1994: 148).

## 1.2. OBJECTIVOS DE ESTUDO

O estudo que se apresenta centra-se no conhecimento que os alunos têm dos géneros textuais, neste caso em particular do género epistolar. Pode pressupor-se que os alunos reconhecem vários géneros, no entanto, não os sabem utilizar na maioria dos casos. Será objectivo principal deste trabalho reflectir sobre as dificuldades que os alunos apresentam, ao longo do ensino básico, no que se refere à produção textual nas suas micro

---

<sup>11</sup> Será de referir que presentemente se sente que algo está em mudança, mostra disso foi a iniciativa levada a cabo pelo Ministério, em 2007 e que durou até 2010, relativo à formação contínua, fala-se do *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo* (PNEP), a par dos Programas da Matemática e das Ciências, publicados em *Diário da República* pelo Despacho n.º 546/2007. Não se pode deixar de lamentar que estes Programas de Formação contínua se tivessem cingido ao primeiro ciclo e que por razões orçamentais tenham terminado no ano lectivo de 2010/2011.

e macroestrutura, delimitando o problema e clarificando a sua natureza para assim propor um esquema de produção discursivo-textual do género epistolar que vise um contributo e uma melhoria do ensino da competência de produção textual do género epistolar.

Desta forma, o objectivo geral do presente trabalho pode ser desenvolvido nos seguintes objectivos específicos:

- Analisar a expressão escrita em textos de alunos do ensino básico, tendo como instrumento de análise a Linguística (Análise do Discurso e Linguística do Texto),
- Reflectir sobre a relação entre os conteúdos programáticos referentes à escrita e ao género epistolar e a forma como os manuais transmitem esses conteúdos,
- Verificar se as actividades propostas pelo manual conduzem ao desenvolvimento da competência da escrita do género epistolar e se se apresenta como um processo faseado e progressivo ao longo do ensino básico,
- Elaborar um modelo de produção discursivo-textual do género epistolar.

A perspectiva de análise a seguir vai ser a de olhar para o texto final – produto – não perdendo nunca de vista o percurso que possa estar subjacente à sua produção – processo. Para além do foco no texto – no material linguístico – também se dará atenção ao seu produtor, uma vez que ele se encontra envolvido na produção textual. O intuito do trabalho será o de perceber como é que o sujeito se posiciona e interage relativamente à produção textual através do conhecimento que revela ter do mundo, a inserção que faz no seu contexto social e as estratégias textuais que utiliza e desenvolve para formular, organizar e construir um sentido na tessitura textual.

Para o domínio da escrita procura-se, muitas vezes, recorrer “aos processos redaccionais dos escreventes profissionais e dos escritores, com vista a encontrar modelizações exemplares que sirvam de orientação para a prática didáctica” (Pereira, 2000: 45). Considera-se que, se esta é uma prática válida, o contrário também será necessário: partir das dificuldades dos próprios alunos para assim se confrontarem com as suas próprias lacunas. Cada aluno faz uso da palavra e do sistema linguístico de forma particular. Apropria-se dos recursos linguísticos que tem disponíveis e com os quais convive e (re)organiza-os para expressar sentidos e compreender o mundo, fazendo com que cada operação de produção discursiva seja única e, por esta razão, falar de generalizações torna-se perigoso, como afirma Benveniste para quem “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989 [1974]: 82) num tempo

e num espaço como referem Anscombre e Ducrot (1976: 18) “L’énonciation sera pour nous l’activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle.”. Ou como considera Kerbrat-Orecchioni que “l’énonciation c’est en principe l’ensemble des phénomènes observables lorsque se met en branle, lors d’un acte communicationnel particulier, l’ensemble des éléments que nous avons précédemment schématisés.” (1980: 28). No fundo, pretende-se verificar como é que o aluno consegue passar da palavra ao discurso, como é que imprime a sua marca de expressão ao constituir-se como sujeito num género de discurso, neste caso o género epistolar, uma vez que as orientações programáticas determinam que “o aluno ao longo do Ensino Básico, na língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário.” (OCP, 1991: 52) para que ao final esteja apto a participar e, dessa forma, contribuir para a evolução da sociedade.

Para cumprir o objectivo de entender as capacidades discursivo-textuais dos alunos, o trabalho organizar-se-á da seguinte forma:

O Capítulo I intitulado “Em volta dos conceitos de discurso, género e texto” será dedicado à revisão crítica dos referidos conceitos, onde serão apresentadas perspectivas de vários autores.

No Capítulo II, dedicado ao género carta, como o título indica, pretende dar-se uma visão do género carta no que se refere à sua origem, às suas características e à sua estrutura.

O Capítulo III intitulado “A escrita na escola” referir-se-á à forma como a escrita é encarada na escola, segundo alguns autores, associada quer à perspectiva apresentada pelos textos programáticos quer à sua concretização no instrumento pedagógico mais recorrente em sala de aula – o manual.

O Capítulo IV, que se inicia com a explicitação dos pressupostos metodológicos subjacentes à realização do presente trabalho, será dedicado à análise dos *corpora* que compreende a análise dos programas no que se refere à escrita e ao género epistolar em particular, a análise dos manuais, mais concretamente, os exercícios que se destinam à prática do género em estudo e a análise dos textos dos alunos.

O Capítulo V apresentará, em jeito de súmula do trabalho, um esquema de produção discursivo-textual destinado ao ensino e aprendizagem do género epistolar.

O último capítulo, o VI, reunirá as reflexões resultantes deste trabalho bem como as limitações do presente trabalho e as perspectivas futuras da investigação aqui iniciada.

# CAPÍTULO I – EM VOLTA DOS CONCEITOS DE DISCURSO, GÉNERO E TEXTO

*un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un GENRE est ce qui rattache un TEXTE à un type de DISCOURS.*

RASTIER, 1989: 40

## 1. EM TORNO DOS CONCEITOS DE DISCURSO E DE TEXTO

Comece-se pela leitura das palavras de Rastier, em epígrafe, que dizem que um discurso corresponde a diferenciadas práticas sociais dentro de um mesmo campo que se desdobram em diferentes géneros. Logo, o conceito de género, segundo o autor, identifica-se com a sua função de elo entre o conceito de discurso e a sua actualização (de acordo com os constrangimentos do género) no objecto empírico concreto que é o texto. Com base nesta afirmação, que estabelece uma ligação entre estes termos, cruzam-se necessariamente os conceitos de discurso, género e texto.

No âmbito do discurso escolar, e no respeito pelas orientações programáticas, diferentes práticas sociais podem ser implementadas no contexto escolar, permitindo a experimentação de diversos géneros concretizados em produtos textuais concretos segundo os constrangimentos próprios do género activado.

Como o propósito da presente investigação é o de verificar o domínio que os alunos revelam sobre os itens constitutivos do acto comunicativo epistolar, neste sentido, torna-se imprescindível dar uma panorâmica sobre a problemática em causa, fazendo, em seguida, uma incursão pelas posições defendidas por vários autores.

## 1.1. O DISCURSO

Os estudos sobre o discurso e o texto ganharam impulso quando, nos anos sessenta, o estruturalismo começou a declinar e os estudos das correntes discursivas e pragmáticas entraram em crescimento. Esta nova perspectiva nos estudos linguísticos ganha especificidade relativamente a outras áreas de investigação em linguística uma vez que se vai debruçar sobre o *uso* (Maingueneau, 2005a: 84), o funcionamento da língua através dos textos e/ou dos discursos, colocando-se em oposição àquilo que se considerava tradição: linguística da língua onde o que interessava era o uso restrito que os falantes faziam desse sistema partilhado, o sistema de valores virtuais. No entanto, se, por um lado, este foco se apresenta como recente no âmbito dos estudos linguísticos, por outro, enquadra-se numa longa tradição: a dos estudos retóricos, da hermenêutica e da filologia.

Tal como acontece com o conceito de texto, como se verá adiante, a definição de discurso também não se apresenta pacífica: adquire, por isso, significados variáveis (Maingueneau, 2005a: 96).

Toda a produção de linguagem é considerada discurso, e a disciplina que se dedica ao seu estudo é a Análise do Discurso, perspectiva que orienta o presente trabalho, uma vez que se refere ao texto no seu contexto, à forma como o modo de enunciação se imbrica num local social determinado (Maingueneau, 1997b<sup>12</sup>). A análise de discurso oferece um manancial importante de instrumentos para compreender a construção do sentido ou significado. Cada instrumento permite observar aspectos diferentes do discurso e revela uma contribuição distinta para o estudo da relação entre o texto e as realidades contextuais em que ele se enquadra (Maingueneau, 1997<sup>13</sup>).

A noção de discurso possui acepções distintas, umas mais gerais outras mais restritas. Maingueneau<sup>14</sup> considera discurso como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (2005: 15).

---

<sup>12</sup> Utilizou-se neste trabalho a edição brasileira Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, por não ter sido possível fazer uso da edição original: Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Paris: Hachette.

<sup>13</sup> O original intitula-se *Les Termes Clés de L'analyse du Discours*, publicado em Paris pelas Éditions du Seuil, em 1996, neste trabalho foi utilizada a versão portuguesa Maingueneau, D. (1997). *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. 1.ª ed. Lisboa: Gradiva.

<sup>14</sup> Na linha da Escola Francesa da Análise do Discurso.

Foucault denomina por discurso “Um conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, económica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (2005 [1969]: 136). Este conceito não poderá ser objecto de uma abordagem exclusivamente lingüística, uma vez que pressupõe a articulação da linguagem com parâmetros de ordem não lingüística.

Falar de discurso é falar de uma prática social, de uma forma de acção entre os indivíduos que se realiza através do uso lingüístico contextualizado, quer seja no registo oral quer seja no registo escrito. Assim, a Análise do Discurso será o estudo da junção entre o modo de enunciação e o lugar social determinado (Maingueneau: 1997) e, para tal, dever-se-á ter em atenção os seguintes aspectos:

- a instituição em que o discurso é produzido;
- as condições do momento de produção que ficam presas no discurso;
- a relação de um discurso com os restantes discursos (interdiscurso).

O facto de o discurso não se poder dissociar do seu contexto de produção, remete-o para uma instituição “entidade de referência na elaboração discursiva” (Menéndez, 1997: 377), considerada num duplo aspecto: por um lado, essa instituição é identificada com as suas próprias produções discursivas que condiciona e a condicionam, o que representa, relativamente aos discursos produzidos, um conjunto de normas prescritivas e avaliativas; por outro, a instituição poderá ser encarada como a “face” oficial da vida em sociedade (Menéndez, 1997: 377). No caso do presente trabalho, a instituição que se assume como referência na elaboração discursiva é a escola.

As condições do momento de produção dizem respeito ao contexto em que é produzido o discurso. A este aspecto estão associados alguns contituíntes que se “articulam de maneira estável por meio de instituições de linguagem definidas em termos de contratos verbais ou de géneros de discurso.” (Maingueneau, 1997: 27), são eles: os participantes do discurso, o seu enquadramento espaço-temporal e o seu objectivo. No caso desta investigação, o género epistolar configura toda a situação de comunicação. Será de acrescentar que no presente trabalho, relativamente aos dois momentos de produção escrita a que os alunos foram sujeitos, encontra-se um com contornos de uma situação real e outro de natureza ficcionada.

A relação do discurso produzido com os restantes discursos constitui as formações discursivas, entendidas como conjunto de enunciados regulados pelo mesmo sistema de regras historicamente determinadas, que relevam, como se depreende, de condições de produção específicas. Ou seja, a relação de cada discurso no seio do interdiscurso, que segundo Menéndez (2007) é “o conjunto de todos os textos produzidos e a produzir sobre determinados temas abrangidos por uma formação discursiva”, no caso da escola, assume-se como formação discursiva restrita, porque é uma instituição concreta da qual os alunos fazem parte<sup>15</sup>.

Do ponto de vista discursivo

hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo – real o imaginario. (Calsamiglia & Túson, 2008: 1)

Neste trabalho, usar-se-á o termo discurso na perspectiva da noção de processo, verificando que uso fazem os alunos do sistema linguístico de que dispõem para transmitir uma mensagem com sentido contextualizada pelo universo de conhecimentos que possuem como resultado do contexto sócio-cultural em que estão inseridos.

### **1.1.1. O LUGAR SOCIAL DO DISCURSO**

Segundo Maingueneau (1997) a linguística da língua está intimamente relacionada com uma linguística do discurso, uma vez que se estudam as regras e as unidades da linguagem, considerando-a como uma actividade de sujeitos que interagem em situações determinadas, ou seja, a língua é estudada em relação a um referente social, psicológico e

---

<sup>15</sup> Menéndez refere também a existência de uma outra formação discursiva designada larga que se reporta a uma comunidade linguística mais alargada como poderia ser exemplificado pelos «portugueses de uma época X» (Menéndez, 2007), não se aplicando a este trabalho.

histórico. A corrente designada por «Escola Francesa» da Análise do Discurso, na qual se insere Maingueneau, estabelece que existe uma ligação entre um/o modo de enunciação – linguístico – e um/o local social/histórico/psíquico – não-linguístico – onde esse “modo” se insere.

O lugar onde o discurso ocorre é governado por regras que determinam a mensagem que pode ser transmitida e, por essa razão, o discurso possui determinado significado. Essas regras aproximam os discursos entre si. Um discurso nunca se encontra isolado, ele possui marcas de outros discursos que o antecederam e deixará a sua marca nos discursos que o seguirem. A escolha temática, os conceitos, os objectos, as modalidades, os acontecimentos são exemplos dos elos que podem ligar os diferentes discursos nas distintas épocas.

Em *A Ordem do Discurso* (1997 [1971]<sup>16</sup>), Foucault considera que é a sociedade, sistema complexo, que cria o contexto do discurso que, por sua vez, constitui a base de toda a estrutura textual, fazendo concorrer todo e qualquer elemento para a construção do sentido do mesmo. Entende-se, então, que a unidade discursivo-textual só poderá ser assim designada se o receptor for capaz de compreender o seu sentido. Um discurso só pode ser considerado como tal, se o seu autor/emissor tiver tido a preocupação de reunir todas as condições de descodificação desse discurso. Se assim não for, não se pode afirmar que se deu a comunicação verbal.

O discurso produzido está sempre inserido numa memória discursiva colectiva constituída pelos discursos anteriormente produzidos, dos quais os falantes fazem uma apropriação social (Foucault, 1997 [1971]), e por isso “a cada momento, o discurso pode remeter para um enunciado precedente.” (Maingueneau, 1997: 69), fazendo, assim, o discurso parte de um arquivo.

Invoque-se, neste sentido, o conceito de *arquivo* criado por Foucault,

O arquivo é antes de mais a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é também aquilo que faz com que nem todas as coisas ditas se acumulem indefinidamente numa multiplicidade amorfa, também não se inscrevam numa linearidade sem ruptura, e não desapareçam simplesmente devido ao acaso de incidentes externos; mas se agrupem em figuras distintas, se

---

<sup>16</sup> Recorreu-se à publicação portuguesa Foucault, M. (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água, porque não foi possível ter acesso à publicação francesa Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Éditions Gallimard.

componham entre si segundo relações múltiplas, se mantenham ou se dissipem segundo regularidades específicas ...

O arquivo não é o que salvaguarda, apesar da sua fuga imediata, o acontecimento do enunciado e conserva, para as memórias futuras, o seu estado civil de evadido; é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento, e no corpo em que ele se dá, define desde o primeiro momento o *sistema da sua enunciabilidade*. (Foucault, 2005 [1969]: 174-175<sup>17</sup>)

Segundo este autor, o discurso corresponderá a um conjunto de enunciados que dependem de uma mesma *formação discursiva* (2005 [1969]: 158). Assume-se arquivo como as práticas discursivas que permitem o aparecimento e a gestão dos enunciados de uma sociedade e essa multiplicidade de enunciados se relaciona com os acontecimentos que se prestam ao tratamento e à manipulação.

Também Maingueneau se refere a arquivo no sentido de *formação discursiva* em que os tipos de *corpus* que servem as análises se encontram “inseparáveis de uma *memória* e de *instituições* que lhes confirmam a sua *autoridade*, legitimando-se por seu intermédio.” (Maingueneau, 1997: 15). Quando um discurso nasce já se encontra envolvido numa rede de outros discursos com os quais revela possuir semelhanças relativamente a escolhas feitas. Por esta razão, o discurso não é adquirido *a priori*, mas sim construído através da interação verbal (Benveniste, 1976), contextualizado por uma história e que mantém uma estreita relação com os interesses e os objectivos dos grupos, uma ideologia. A construção do sentido é, por isso, socialmente construída. Descodificar um discurso esclarece o(s) seu(s) significado(s) e as suas relações com outros enunciados, revelando, igualmente, as relações com instituições da esfera do social. A explicitação de um discurso traz à superfície informações sobre o contexto e sua compreensão.

As línguas e o seu funcionamento são observáveis através de discursos elaborados/usados pelos indivíduos de uma comunidade, num determinado tempo e espaço. Desse sistema linguístico, só uma parte do que se considera ser da ordem do dízível é acessível aos seus falantes, constituindo-se, a partir daqui um sistema e uma identidade.

Nesta sequência, invoquem-se os conceitos de interdiscurso no que se refere à forma como o enunciador posiciona o seu discurso. Interdiscurso corresponde ao “conjunto de unidades discursivas com as quais ele [discurso] estabelece relações.”

---

<sup>17</sup> Utilizou-se neste trabalho a edição portuguesa Foucault, M. (2005). *A Arqueologia do Saber*. Coimbra: Edições Almedina, tradução de Miguel Pereira, por não ter sido possível fazer uso da edição original: Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Éditions Gallimard.

(Maingueneau, 1997: 62). O uso que cada falante faz da língua, no domínio oral e no domínio escrito, está condicionado pelas práticas discursivas do ambiente social e cultural (Calsamiglia e Tusón, 2008 [1999]: 67) ou condicionada porque “En un determinado momento histórico se toman unas decisiones respecto a la norma que una comunidade de hablantes deberá tener como referencia para la expresión escrita [oral]”. (Calsamiglia e Tusón, 2008 [1999]: 80)

A língua natural, segundo Benveniste (1976), só se concretiza numa instância do discurso. A linguagem, enquanto discurso, é interacção e, ao mesmo tempo, modo de produção social.

O discurso pressupõe uma organização transfrásica, porque mobiliza estruturas de natureza diferente das da frase. Isto é, aparece submetido a regras de organização em vigor numa determinada comunidade como sejam os géneros de texto, o tema, a extensão, entre outros,... Neste sentido, sendo uma forma de acção, cada discurso apresenta uma finalidade na sua construção, um objectivo em si, que está de acordo com o facto de ser interactivo. Supõe-se, sempre, a existência de uma instância co-enunciadora em relação à qual o enunciador constrói o seu próprio discurso. Essa instância é incorporada, manipulada pelo enunciador que tenta antecipar reacções.

### **1.1.2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO**

A reflexão contemporânea veio ressaltar a importância do contexto da produção do(s) enunciado(s). Antes considerava-se que o

sentido estaria de alguma forma inscrito no enunciado, e sua compreensão dependeria essencialmente de um conhecimento do léxico e da gramática da língua; o contexto desempenharia um papel periférico, fornecendo os dados que permitem desfazer as eventuais ambiguidades dos enunciados. (Maingueneau, 2002: 19)

Actualmente, o contexto assume-se como um conceito essencial no âmbito dos estudos da Análise do Discurso, uma vez que considerá-lo na descrição e análise dos usos linguísticos determina a distinção entre os estudos que se inserem no domínio do discurso e os que se incluem no domínio exclusivo da gramática.

O contexto de produção na análise dos discursos torna-se relevante uma vez que lhe foi reconhecido o papel fundamental no funcionamento dos enunciados a partir da ideia de que a ele estão associados todos os elementos que o locutor vai evocar para a produção textual, os quais entram em acção no momento da recepção do texto. No entanto, a sua definição assemelha-se complexa, porque as diferentes dimensões que o compõem estão relacionadas entre si.

O contexto de produção do discurso pode influenciar a sua realização. Segundo Bronckart (2003) os factores que exercem uma *influência necessária* são, por um lado, referentes ao mundo físico e, por outro, ao mundo social e subjectivo. A dimensão social e cultural influenciam a formação e a constituição da língua, logo, do discurso.

No que respeita ao contexto físico, temos o lugar de produção (espaço físico em que o texto é produzido), o momento de produção (tempo em que o texto é produzido), o enunciador (aquele que produz o texto) e o co-enunciador (aquele a quem se destina o texto, no entanto, fisicamente presente apenas na oralidade, ausente na escrita).

Por outro lado, a produção de textos dá origem à interacção comunicativa que implica o mundo social com os seus valores, as suas normas e regras e o mundo subjectivo referente à imagem que o sujeito dá de si, quando age através da escrita. Este contexto sócio-subjectivo é composto, por sua vez, pelo lugar social (instituição em que o texto é produzido) e pelo objectivo da interacção (ponto de vista do sujeito).

Maingueneau (1997) e Kerbrat-Orecchioni (1990) consideram que a noção de contexto é fundamental para a Análise do Discurso na medida em que fornece “ingredientes” fundamentais para o contexto extralinguístico, como os participantes, as coordenadas espaço-temporais que podem ser entendidas como físicas e como sociais ou institucionais e as finalidades.

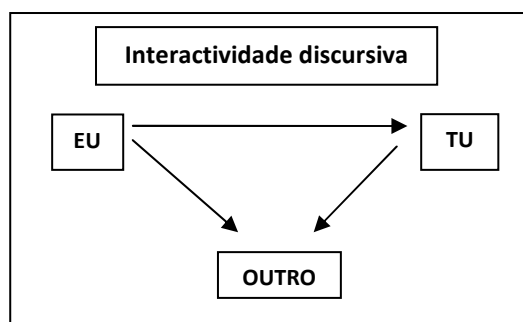
As noções que configuram as condições de produção reflectem a imagem que o locutor possui do lugar em que está inserido, do lugar onde o outro está inserido, do referente do discurso, e, simultaneamente, a imagem que o seu interlocutor tem de si e do espaço a que este pertence. Todas estas imagens são determinadas pelos contextos

sócio-históricos. Os textos transmitem as características e as necessidades sociais, culturais e os valores dos seus produtores.

Toda a enunciação está presa numa interactividade constitutiva (Maingueneau, 1997; Menéndez, 2006) realizada entre os diferentes interlocutores, quer sejam virtuais, quer sejam reais, depende, portanto, do posicionamento de eu e do(s) tu(s) e das suas expectativas. Desta forma, o discurso só acontece se houver uma instância que se responsabilize pela sua enunciação. Uma instância que, ao mesmo tempo, se assume como fonte de localizações pessoais, temporais, espaciais, indica a atitude que adopta face ao que diz, à forma como diz e ao co-enunciador que institui, imprimindo, assim, no texto marcas discursivas. O discurso encontra-se regido por normas linguísticas vigentes na época histórico-social em que é produzido, obedecendo a normas pragmáticas, a cujas regras se submete. Ao estabelecer uma relação com todos os discursos produzidos antes dele, está a ancorar-se num interdiscurso (Maingueneau, 1997). A instância que dá origem ao discurso é responsável pela enunciação. Neste sentido, Menéndez considera que

não é demais lembrar que o discurso só existe se há uma instância que se responsabiliza pela sua enunciação. Uma instância que, ao mesmo tempo que é fonte das localizações pessoais, temporais, espaciais, indica a atitude que adopta face ao que diz, ao modo como diz e ao co-enunciador que institui. Esta instância, que se representa discursivamente, está submetida a normas linguísticas, sociais e pragmáticas. Ao mesmo tempo, insere o produto da sua enunciação num tipo de discurso e num género de texto a cujas regras se submete (ou que subverte). Deste modo, o discurso, enquanto produto de uma enunciação é interactivo na medida em que **toda a enunciação está presa numa interactividade constitutiva**, realizada entre os diferentes interlocutores virtuais ou reais.” (Menéndez, 2006: 58)

O que Menéndez pretende demonstrar, adoptando o esquema de Benveniste, é que o *eu* se institui a cada instância enunciativa. A partir deste facto cria, automaticamente, o *tu* – uma nova instância – o receptor da mensagem produzida, como representa no seguinte esquema:



Menéndez: 2006: 58

Através da figura, Menéndez pretende mostrar que o *Eu*, na instância enunciativa em que se institui cria imediatamente uma outra instância, o *Tu*, mas o *Outro* é instituído nesse momento também. A autora considera que essa «terceira instância» actualiza o contrato de interpretação através da cooperação no decifrar do texto. Este complexo processo de interactividade deixa-se apreender através do(s) texto(s), no sentido lato, no fundo, como refere a autora, “a face «material» do discurso a que temos acesso”. Esta actualização atende a diferentes itens: tipo de discurso, género textual, contexto de produção e / ou de actualização.” (Menéndez, 2006: 58).

### 1.1.3. CONSTRUÇÃO DA SUBJECTIVIDADE DO DISCURSO

A língua, enquanto actividade social, reveste-se de um carácter subjectivo: apenas ganha forma nas produções discursivas dos indivíduos que se encontram socialmente situados, com necessidades comunicativas que têm origem nas actividades sociais que esses indivíduos praticam. Cada vez que um indivíduo toma palavra, está a constituir-se como sujeito, na linha de Benveniste “É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem funda a realidade na *sua* realidade, que é a do ser, o conceito de «ego».” (Benveniste, 1976: 59).

A língua está, assim, destinada a ser usada, colocada em prática, por isso, o discurso não existe se não for para usar numa determinada situação contextualizada e apenas se materializa numa forma individual presente num enunciado (Bakhtin, 2003 [1979]: 266)

Um emissor, quando produz a mensagem que pretende transmitir, procede autónoma e livremente a escolhas linguísticas e estruturais como o léxico, a estrutura sintáctica, a estrutura discursivo-textual<sup>18</sup>, dependendo do que quer dizer, ou melhor, do que quer transmitir ao seu receptor. No entanto, todas estas escolhas são, por sua vez, segundo Kerbrat-Orecchioni, filtradas por dois factores “les conditions concrètes de la communication” e “les caractères thématiques et rhétorique du discours, c’est-à-dire en gros, les contraintes de «genre»” (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 17). O produtor do discurso é sempre condicionado por aquilo que pretende transmitir e pela forma que escolhe para o fazer. Não se poderá esquecer que esses filtros, anteriormente referidos, vão igualmente ter influência na actividade de descodificação protagonizada por outra identidade, o receptor. Por essa razão, a linguagem “caracteriza-se por uma não-neutralidade, ou seja, é o resultado de uma manipulação, marcada ideologicamente, porque transporta consigo o modo de pensar dos enunciadores.” (Santos & Menéndez, 2007: 2565).

Assim, para analisar o discurso produzido, dever-se-á ter em conta uma série de factores como a natureza do locutor e do(s) alocutário(s), e para ambos poder-se-á ter em conta a idade, o sexo, o lugar de origem, se o enunciado é em registo escrito ou oral, a tipologia dos enunciados, entre outros aspectos. Estes factores, por serem escolhas determinadas por cada sujeito em cada acto de enunciação, carregam a língua de subjectividade. A par dos factores já referidos, podem ainda encontrar-se os factores psicológicos e as competências culturais e ideológicas (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 17-18) que acabam, também, por funcionar como filtros na produção dos enunciados e determinar os produtos finais. Estas competências estão relacionadas quer com o conjunto de conhecimentos que o falante detém sobre o mundo, quer com a forma como o falante encara esse conhecimento, ou seja, a perspectiva de interpretação e de avaliação que detém do universo. As competências, segundo Kerbrat-Orecchioni, “entretiennent avec la compétence linguistique des relations aussi étroites qu’obscures, et dont la spécificité vient encore accentuer les divergences idiolectales.” (1980: 18).

Quando define subjectividade da linguagem, Benveniste (1976), destaca a função dos déicticos como organizadores das relações espaço-temporais em relação ao sujeito.

---

<sup>18</sup> Não se pode esquecer que “a identidade de um discurso não é somente uma questão de vocabulário ou de sentenças, que ela depende de fato de uma coerência global que integra múltiplas dimensões textuais” (Maingueneau: 2005: 18) como se observará adiante em 1.2.1.2..

Este autor é um dos que, no panorama geral da linguística, primeiramente define deixis e se debruça sobre a sua importância.

Herculano de Carvalho foi o introdutor dos termos *deixis* e *deícticos* na terminologia linguística portuguesa, e foi quem, pela primeira vez, definiu essas noções e caracterizou a significação deíctica ou mostrativa como uma forma específica de mostração linguística. Não chegou, no entanto, a reconhecer-lhe o estatuto fundamental como merecia dentro do estudo da linguística.

Todos os estudos portugueses sobre esta matéria têm referências ao trabalho de Bühler que propõe uma explicação para a inesgotável produtividade da linguagem verbal. Define campo mostrativo e dentro deste faz corresponder três modos de mostração: *deixis «ad oculos»*, *anáfora* e *deixis «am Phantasma»*. Desta forma, o campo mostrativo previsto por Bühler divide-se em campo mostrativo situacional, campo mostrativo textual e campo mostrativo imaginário.

O conceito de mostração ou campo mostrativo, que Fonseca recebe de Bühler, e transporta para o campo dos estudos em Portugal, concretiza a configuração linguística de um campo perceptível relacionado e organizado em função de um centro que é o enunciador e cuja leitura apenas se pode fazer em função desse centro “A construção conceptual de um *campo mostrativo textual* e de um *campo mostrativo imaginário* à imagem e semelhança do *campo mostrativo concreto* da situação de enunciação, é uma manifestação da capacidade de o discurso criar o seu próprio contexto.” (Fonseca, 1992: 148)

Segundo a autora, a anáfora e a deixis *«am Phantasma»*, por serem formas especificamente linguísticas, permitem superar as limitações do mundo físico. No caso da anáfora, em que o contexto verbal é instituído em campo mostrativo “É utilizada a fluência do discurso, a linearidade da linguagem, tendo em vista a superação dessa mesma linearidade.”. No caso da deixis *«am Phantasma»*, esta também pode ser “interpretada como um meio de superar e compensar uma limitação inerente à natureza psicofísica da linguagem” (Fonseca, 1992: 148). No fundo, conclui que

se na anáfora se utiliza o carácter linear do fluxo discursivo para vencer as contingências dessa mesma linearidade, na deixis *«am Phantasma»* utiliza-se a *natureza deíctica* da linguagem para superar as contingências dessa mesma natureza deíctica. (Fonseca, 1992: 148)

A deixis revela-se, assim, como o fenómeno que atesta de forma inquestionável a dependência do que a linguagem verbal encerra relativamente ao contexto situacional em que é usada:

O sujeito falante não pode separar-se de um «aqui» e de um «agora» que se movem consigo e que, a cada vez que diz «eu», institui como coordenadas geradoras da configuração de um *mundo* – o mundo «actual» ou *mundo zero*. Mas o uso da linguagem facultava-lhe a possibilidade de se «deslocar» fictivamente, instituindo outras coordenadas espaço-temporais («lá-então») como geradoras da configuração de outros *mundos possíveis*.

A relação de dependência que liga o discurso ao seu contexto é uma relação *reversível*: se a linguagem é dependente do contexto, também se pode dizer que o *contexto é dependente da linguagem* na medida em que é por ela criado. Trata-se, pois, de uma relação de *interdependência*. Uma relação dinâmica e dinamizadora: o discurso e o contexto não são objectos estáveis, são processos entre os quais se estabelece uma interacção construtiva. (Fonseca, 1992: 136)

Uma vez que a deixis é criada com a linguagem, logo, não importará ser real ou ser ficcionada, pode ser o mundo que rodeia o sujeito ou pode ser “qualquer «mundo possível», que seja evocado mentalmente em alternativa ao mundo actual.” (Fonseca.1992: 144). Kerbrat-Orecchioni (1980), na linha de Benveniste, refere que os déicticos “permettent au locuteur de s’appropriier l’appareil de l’énonciation, et d’organiser autour de ses propres coordonnées temporelles et spatiales l’ensemble de l’espace discursif.” (1980: 31).

O sistema déictico contribui para conduzir o interlocutor ausente no acto de enunciação. Esta relação concorre como um dos alicerces na construção do sentido do enunciado, estabelecendo uma ligação entre a linguagem e o contexto que se torna irreversível e denunciada pelo facto de o contexto de produção ser um mecanismo relevante na referencialidade. A deixis encontra-se no centro da construção do acto de *enunciação*, o seu funcionamento é inseparável da totalidade do sistema em que se integra. Os déicticos funcionam como operadores de ancoragem dos enunciados relativamente à situação de produção:

Esta dependência da linguagem verbal em relação ao seu contexto de produção e, nomeadamente, a referenciação

egocêntrica que o acto verbal institui, estão inscritas na estrutura formal das línguas, de que fazem parte os deícticos, «gestos» verbais cuja função primária é estabelecer a ligação entre o *explícito* e o *implícito* na comunicação verbal. A possibilidade de desempenharem esta função radica na ligação necessária de *compresença* entre o signo deíctico e o seu objecto no interior de um *campo perceptivo* compartilhado pelos protagonistas do acto de enunciação. (Fonseca, 1992: 70)

Estes elementos linguísticos são definidos por Kerbrat-Orecchioni (1980) da seguinte forma:

- les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir
- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire. (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 36)

Reitere-se que é através da linguagem que os seres se constroem (Benveniste, 1976: 59) e, através dela, desempenham papéis de enunciadore e co-enunciadore, e estabelecem uma relação discursiva inerentemente inscrita em papéis discursivos, ou seja, que, à partida, as respectivas funções são distribuídas a cada um dos participantes implicados nessa relação quer eles queiram quer não. Esses papéis na comunicação não são distribuídos aleatoriamente, pois dependem de factores como o sexo, o estatuto social, a idade, entre outros. Estes elementos vão interferir e determinar a relação estabelecida. Sendo assim, será “Sur le rapport de places [qui] se greffent, en quelque sorte, des images de soi et de l'autre qui peuvent contribuer à la confirmation ou à la modification de ce rapport” (Jurgèn Siess, 2006:15).

A partir desse momento institui-se a subjectividade na linguagem uma vez que a língua contém formas linguísticas que permitem adaptar-se a cada expressão individual. Cada locutor pode apropriar-se da língua, assumindo-a com as suas individualidades contextuais, uma vez que o sistema linguístico possui formas vazias que podem ser

preenchidas a cada exercício de produção discursiva, fazendo com que cada instância do discurso seja, assim, “constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito.” (Benveniste, 1976: 62).

Não é concebível um discurso sem expressão de pessoa, sem expressão do indivíduo. O

eu refere-se ao acto de discurso individual em que é pronunciado, e designa aí o locutor. É um termo que só pode ser identificado naquilo a que chamámos algures uma instância de discurso, e que só tem referência actual. A realidade à qual remete é a realidade do discurso onde *eu* designa o locutor que se enuncia como “sujeito”. É, pois, literalmente verdade que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos reflectir a sério sobre isto, veremos que não há outro testemunho objectivo acerca da identidade do sujeito senão aquele que ele próprio dá sobre si mesmo. (Benveniste, 1976: 61).

É desta maneira que o enunciador vai seleccionar uma determinada forma de se dirigir ao(s) outro(s), um modo de enunciação que se encontra marcado pelos seus valores éticos, morais, pelos fundamentos que fazem parte da sua própria formação, oferecendo, assim, ao(s) outro(s) uma imagem de si, revelando a sua capacidade de se colocar como sujeito da enunciação das actividades discursivas.

Nesta sequência, o locutor pode arrogar-se a função de encenador que distribui e determina os papéis dos participantes na sequência discursiva, e os lugares assim distribuídos podem encontrar-se mais ou menos próximos dele. Por esta razão, o falante tem de perceber que, enquanto emissor, é ele quem controla a situação de comunicação e, conseqüentemente, todas as coordenadas envolvidas, fazendo do acto comunicativo uma situação única. A partir do momento em que estas duas entidades (*Eu – Tu*) se instituem, elas conferem ao momento da enunciação um determinado tempo e um determinado espaço, que vão servir de cenário à interacção comunicativa.

Segundo Benveniste (1976) o momento de enunciação instaura o presente – o agora (*nunc*) – como um ponto de referência em relação à noção de passado e de futuro. O presente é o momento interior ao discurso, ou seja, há “coincidência do momento descrito com a instância de discurso que o descreve” (Benveniste, 1976: 62). É a partir daqui que o locutor processa as suas escolhas para localizar determinado acontecimento em relação ao momento de enunciação. A apropriação da linguagem por parte do sujeito, num

determinado tempo, encontra-se ancorada num espaço. Este espaço da enunciação – o aqui (*hic*) – assume relativa importância no acto de comunicação, pois locutor e interlocutor têm, igualmente, de partilhar a referência espacial. No caso do discurso epistolar, a referência a esta informação torna-se ainda mais importante, uma vez que locutor e interlocutor não partilham o mesmo espaço.

A escolha feita neste trabalho pelo estudo da deixis reside no facto de estas operações permitirem levar a um estudo da linguagem em contexto e conseqüentemente associar à pragmática: as dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e culturais que envolvem a acção discursiva interactiva e presentes no discurso. O locutor deverá ser capaz de reunir condições para dominar a actividade enunciativa (gerir implícitos, proposições, pressuposições, alusões, ...). O género epistolar, por ser um género de primeira pessoa, convoca “automaticamente” a subjectividade da linguagem e, por isso,

No texto epistolar, a presença do dispositivo deíctico, ou seja, dos elementos linguísticos que fazem a conexão da língua com a própria situação de enunciação, é vital, na medida em que a situação de comunicação diferida e o afastamento espaço-temporal dos correspondentes carece de ancoragem, de explicitação, reivindicando-se, assim, a sua presença contínua e permanente. (Seara, 2006: 230)

Desta forma, verifica-se que este será um testemunho bastante objectivo da identidade do sujeito, dado por si próprio, em primeira pessoa. A partir dessa primeira pessoa organiza-se todo o restante discurso e, de si, irão depender os indicadores deícticos. A partir do sujeito que se constitui como referência poder-se-á encontrar todo um conjunto de palavras que Benveniste denominou, inicialmente, como “numerosos índices de *ostensão*” (1989 [1974]: 84) criam-se correlações de tempo, espaço e pessoa. Estas partículas discursivas recebem um traço entre si, que é o facto de se definirem exclusivamente em relação à instância do discurso em que são produzidas e somente serem interpretadas na dependência desse *eu*.

Neste sentido, pretende-se, numa perspectiva da Análise do Discurso, mostrar como o género textual *carta*, com as suas características, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, bem como para a sua aquisição de conteúdos gramaticais no âmbito geral da enunciação discursiva, ou seja, qualquer acto de utilização da língua de um sujeito em contexto determinado. Exigindo o género «carta» um discurso de

1.<sup>a</sup> pessoa, pretende-se verificar de que forma o aluno se propõe como sujeito do seu próprio discurso e verificar como essa capacidade se reflecte no uso que faz da língua.

Cada género possui as suas regras pragmáticas, textuais e linguísticas de funcionamento necessárias à sua realização com previa Bakhtin:

a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (...) A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (Bakhtin, 1997: 113-114)

Ora, compreender o género epistolar, que aqui se pretende estudar, passa necessariamente pela análise dos textos em que se concretiza o discurso, textos em que emergem as marcas das condições de produção e os próprios constrangimentos do género.

Importa, pois, fazer, de seguida, um percurso pelos conceitos ligados à noção de texto: parâmetros de textualização, organização das sequências textuais, entre outros.

## 1.2. O TEXTO

Até à década de 70, numa perspectiva estruturalista, considerava-se o texto como um enunciado que era constituído por um conjunto de unidades linguísticas do qual faziam parte a palavra, a frase, o período, o parágrafo. A partir desta década, desenvolveram-se, de forma bastante “explosiva”, os estudos que passaram a considerar o texto como a unidade. Passou-se, então, da frase para o texto. O texto ganhou um lugar privilegiado nos estudos da língua, graças à tentativa de colmatar as lacunas da gramática da frase. Os fenómenos relacionados com a dimensão sintáctico-semântica entre enunciados e sequências, os mecanismos de organização textual responsáveis pela construção de sentido passam a ser objecto de análise. O texto passou a ser observado numa perspectiva pragmática que considera a enunciação e o enunciado realizados na modalidade escrita ou na modalidade oral entre os quais existem conhecimentos partilhados relativamente à situação, ao

contexto, à intenção e aos restantes aspectos comunicativos, o que pode dar origem a várias interpretações.

O conceito de linguística textual pode ser encontrado em Coseriu (1955/1977). No entanto, a perspectiva com que hoje está relacionada teve origem em Weinrich (1976, 1981) com uma orientação gramatical.

O texto passou a ser encarado sob diferentes perspectivas. Passou a ser visto como produto e como processo, o que implica: por um lado, dar a atenção aos mecanismos sintáctico-semânticos que interferem na produção de sentido, por outro lado, encarar o texto como objecto cultural produzido e envolvido por certas condições sociais e culturais numa interactividade com outros textos. Deste modo, os elementos linguísticos e não linguísticos que o compõem funcionam como instruções que concorrem para a sua interpretação.

A linguística textual propõe estudar as frases organizadas num todo significativo, numa unidade comunicativa de nível distinto da frase, sem nunca perder de vista as condições de produção do texto, nas quais se podem incluir os aspectos sociais, culturais, históricos a par dos aspectos sintáctico-semânticos que, em conjunto, determinam a produção de um texto. Por esta razão, o texto passa também a ser visto como uma unidade intencional e de interacção, como uma unidade semântico-pragmática de sentido em que a “organización e interrelación constituye lo que es la *textura* del discurso, que da nombre a su concreción: el *texto*.” (Calsamiglia & Túson, 2008: 207). Qualquer unidade de discurso é composta por elementos verbais que se encontram organizados e relacionados entre si de forma explícita ou implícita.

Van Dijk, na linha da tradição alemã dos estudos do texto, desenvolve os seus trabalhos a partir dos anos 60. Apresenta várias reflexões sobre definição de texto, de onde se destaca a base cognitiva que reflecte sobre as capacidades que os sujeitos têm de reconhecer uma estrutura que apresente um plano de estruturação formal como um texto (Kintsch & van Dijk, 1978). Para ele, texto será “la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO” (1977 [1998: 32]). Desta distinção, considera, assim, que o conceito de texto remete para uma estrutura teórica abstracta, enquanto o conceito de discurso se refere à situação concreta de produção num contexto pragmático. Ou seja, o texto é o resultado concreto de uma situação discursiva.

Halliday e Hassan (1976 [1946]: 1) consideram que “The word TEXT is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a

unified whole”; texto é, pois, uma qualquer sequência falada ou escrita, que pode assumir extensões variadas, e que no seu todo possui um sentido. Esse sentido unificado é conseguido pela relação que se constrói entre os elementos de natureza sintático-semântica. A modificação/alteração desses elementos provoca a alteração do sentido do todo unificado. Desta forma, o texto, constituindo uma unidade de análise, pode ser interpretado como unidade de linguagem que se caracteriza por possuir uma unidade semântica.

A coesão é considerada o conceito definidor de texto, segundo Halliday e Hassan (1976: 1), uma vez que com ela se explicitam as relações de significado que ocorrem dentro do texto. Essas relações semânticas entre os constituintes manifestam-se através de dependências gramaticais e lexicais, como afirmam os próprios autores: “Where the interpretation of any item in the discourse requires reference to some other item in the discourse, there is cohesion” (1976: 11).

Os autores observam ainda que

A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive. (Halliday e Hassan, 1976: 23).

Ou seja, consideram que um texto tem de ser, por um lado, coerente com o contexto e, por outro, coerente em si mesmo, portanto, coesivo.

Para Brown & Yule, texto significa um “término técnico para referirmos al registro verbal de un acto comunicativo” (1993: 24) o que significa que o texto é a componente verbal do acto discursivo, mas não só. Se, por um lado, se pode encontrar o aspecto verbal manifestado na combinação dos valores linguísticos, por outro lado, existe o aspecto extralinguístico associado ao acto comunicativo, como seja a relação existente entre os interlocutores e o conhecimento enciclopédico partilhado pelos mesmos e implícito na dimensão verbal.

Um texto é uma noção (estritamente) linguística, uma sequência organizada de frases, aplicada “a toda e qualquer produção da linguagem situada, oral ou escrita”, nas palavras de Bronckart (2003: 71), e, por isso, texto é “toda a unidade de produção da linguagem” (Bronckart, 1999: 75). O texto serve como uma unidade comunicativa global,

uma acção de linguagem que é atribuída a um agente, seja em termos individuais ou colectivos.

Para Bronckart (2003) os textos são unidades de produção de linguagem que veiculam mensagens linguisticamente organizadas e que têm como objectivo produzir um efeito de coerência sobre o destinatário; desta forma, uma vez que os textos são produtos resultantes da actividade humana, estão associados às necessidades, aos interesses e às condições sociais do meio em que são produzidos. Assim, novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação e ou aparecimento de novos suportes de comunicação poderão estar na origem do aparecimento de diferentes tipos de texto.

O texto é uma ocorrência comunicativa que cumpre sete «parâmetros de textualidade», “cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (Bronckart, 2003: 71). Se um destes parâmetros faltar, o texto não pode ser considerado comunicativo (Beaugrand & Dressler 1981, 2005: 35). No entanto, uma vez que se influenciam mutuamente, a interligação entre estes elementos pode funcionar de forma continuada em que, se um deles falhar ou estiver descompensado, um dos outros pode preencher esse lugar.

Não se pode falar do conceito de texto sem evocar as palavras de Adam, pois é um dos teóricos que tem apresentado um trabalho relevante nesta área o que o torna um ponto de referência no que respeita à linguística textual. O texto tem sido alvo do seu interesse e os seus trabalhos assumem importância no que se refere aos diferentes tipos de textos e à noção de sequências textuais (1992, 1999), como o próprio autor afirma:

L'unité «texte» est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai, à la différence de la plupart de mes prédécesseurs anglo-saxons, proposé de situer les faits de régularité dits «récit», «description», «argumentation», «explication» et «dialogue» à un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler *séquentiel*. Comme on l'a vu plus haut, les séquences sont des unités compositionnelles à peine plus complexes que de simples périodes avec lesquelles elles se confondent même parfois. Mis à part le cas particulier et relativement rare des textes très courts monoséquentiels, les séquences sont des unités de composition textuelle très inférieures à l'ensemble représenté par le *texte*. (Adam, 1999: 82)

Em seguida, passar-se-ão em revista, de forma mais promenorizada, os conceitos de textualidade e de sequência textuais pela importância que assumem no processo de produção textual.

### 1.2.1. PARÂMETROS DE TEXTUALIDADE

A noção de texto compreende uma organização do seu conteúdo referencial apresentando “mecanismos de textualização” (Beaugrande & Dressler) e “mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (Bronckart: 2003, 71).

Beaugrande & Dressler, na sua obra *Introdução à Linguística do Texto*<sup>19</sup> (1981, 2005) vêm defender que uma ciência do texto tem de ser capaz de explicar as características que o definem como tal, tem de descrever quais as características que podem ser comuns ou distintivas entre os textos.

Para estes autores, o conceito de texto aplica-se a uma ocorrência comunicativa que deve cumprir sete normas ou critérios que designam por *textualidade* e que funcionam como princípios constitutivos da comunicação social (Beaugrande & Dressler, 2005: 35): dois são centrados no texto – coesão e a coerência –, outros dois são centrados na atitude dos interlocutores – intencionalidade, aceitabilidade –, e os restantes três relacionados com a ancoragem do texto na situação – situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Estes autores deixam, assim, expressa a ideia de que o texto é resultado de um processo comunicativo que engloba os aspectos linguísticos e os aspectos relativos ao contexto de produção.

Estes critérios que definem o texto estão suportados, ainda, por três princípios reguladores da comunicação textual: a eficácia, a efectividade e a adequação que definem como:

---

<sup>19</sup> Utilizou-se neste trabalho a edição espanhola por não ter sido possível fazer uso da original: BEAUGRANDE, R-A & DRESSLER, W. U. (2005 (1981)). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

La *eficacia* de un texto depende de que los participantes empleen o no un mínimo de esfuerzo en su utilización comunicativa. La *efectividad* de un texto depende de si genera o no una fuerte impresión en el receptor y si crea o no las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto. La *adequación* de un texto depende de si se establece o no un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad. (Beaugrande & Dressler, 2005: 46)

Passar-se-ão em análise os conceitos anteriormente enunciados. Começar-se-á pela coesão e pela coerência por serem aqueles que especialmente estão relacionados com o texto.

#### 1.2.1.1. COESÃO

Por coesão, ou conectividade sequencial, entende-se a propriedade textual de sequências oracionais que compõem a superfície textual e se encontram interligadas através de relações lexicais e gramaticais (Beaugrande & Dressler, 2005). Esta funciona como factor de “compactação” da superfície textual, tornando o texto eficaz e facilitando, assim, a tarefa do interlocutor. Como atrás foi referido, as normas de textualidade não funcionam de forma estanque, são interdependentes, o que faz com que o nível de coesão se possa moldar em relação às restantes normas de textualidade.

Este parâmetro que define a textualidade, também definido por Halliday & Hassan (1976), numa perspectiva mais restrita, é uma componente essencial da textura do texto (1976: 2). A sua função é a de revelar/mostrar as relações de continuidade entre as suas diferentes partes:

Cohesion expresses the continuity that exists between one part of the text and another. It is important to stress that continuity is not the whole of texture (...) But the continuity adds a further element that must be present in order for the

discourse to come to life as text. (Halliday & Hasan, 1976: 299)

mas também a de funcionar como uma unidade em relação ao meio em que o texto se insere, pois o texto é composto por duas vertentes:

The internal and the external aspects of 'texture' are not wholly separable, and the reader, or the listener, does not separate them when responding unconsciously to a passage of speech or writing. [...] The one concerns relations within the language, patterns of meaning realized by grammar and vocabulary; the other concerns the relations between the language and the relevant features of the speaker's and hearer's (or writer's and reader's) material, social and ideological environment. (Halliday & Hassan, 1976: 20)

A textura interna refere-se à organização sequencial intrínseca do texto e à sua estrutura sintagmática inerente, enquanto a textura externa diz respeito aos factores externos que determinam as escolhas linguísticas do falante ou escrevente, como são os factores relacionados com a natureza do destinatário, o meio de comunicação, o objectivo da comunicação, entre outros.

No panorama português, Joaquim Fonseca, considera toda a conectividade textual no âmbito da coesão. Assim, para ele

o estudo da coesão visará a caracterização não apenas da 'boa formação' do transfrásico que neste tem lugar, como também, e sobretudo, a captação dos nexos (explícitos ou implícitos) que percorrem e congregam as informações projectadas; o que está aqui em causa é um complexo de recorrências, de dependências e, sobretudo, de interdependências - traduzidas do facto de que a interpretação de um EN é uma função da interpretação de outros ENs. (Fonseca, 1993: 73-74)

É, assim, vista como uma propriedade textual em que as sequências oracionais que constituem a superfície textual estão (inter)relacionadas através de relações léxico-gramaticais que se organizam superficial e linearmente no texto, reconhecível na sua

superfície através de recursos semânticos. Nestas relações, podem-se encontrar as relações correferenciais e as relações de conexão. As primeiras consistem no estabelecimento de uma relação de referência, ou seja, todas as expressões que se repetem, seja qual for a razão, coincidem em manter sempre a mesma referência, quer dizer, apesar do seu aparecimento em lugares distintos ao longo do texto, continuam designando a mesma entidade no «mundo» textual (Beaugrande & Dressler, 2005: 101). As relações que se estabelecem são de repetição, repetição parcial, paráfrase, anáfora, catáfora, elisão<sup>20</sup>. No que se refere às relações de conexão, são consideradas todas aquelas que se derem “entre los diversos acontecimientos y situaciones que concurren en un texto” (Beaugrande & Dressler, 2005: 122) e que são representadas pelo uso de mecanismos como os marcadores ou o paralelismo sintático.

É a necessidade de encadear sequencialmente (Duarte, 2003: 89), de forma lógica, que faz com que estas relações léxico-gramaticais organizem o texto num todo e, deste modo, permitam construir um sentido global, conectando as diferentes partes constitutivas do texto.

### 1.2.1.2. COERÊNCIA

Beaugrande & Dressler descrevem esta norma de textualidade como aquela que é responsável pelo estabelecimento de inter-relação (interacção) entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento do mundo que os interlocutores detêm armazenados na sua memória.

La coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto (Beaugrande & Dressler, 2005: 37)

---

<sup>20</sup> Halliday e Hasan (1976) propõem a distinção dos mecanismos coesivos em cinco categorias, divididas de acordo com o modo como os itens lexicais e gramaticais se relacionam com o texto e no texto: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

Pode-se, afirmar, assim, que a coerência não está presente apenas no texto, mas sim na continuidade de sentidos desvelados e criados na mente do interlocutor. De tal modo, que quando o texto não contempla as “informações” necessárias ao interlocutor, ele tem autonomia suficiente para activar os tais sentidos armazenados, frutos do seu próprio conhecimento do mundo e das suas experiências, e fazer aquilo a que Beaugrande & Dressler chamam “inferências” (processo inferencial) que enriquecem o texto: “Esta operación de enriquecimiento del mundo textual mediante la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el receptor se denomina hacer inferencias.” (Beaugrande & Dressler, 2005: 40).

Coesão e coerência são dois conceitos que aparecem intimamente relacionados. Enquanto a coesão pode representar o esforço que o emissor faz relativamente à elaboração do texto com a preocupação de fornecer pistas que conduzam o receptor na compreensão do mesmo, a coerência nasce deste último processo. Ou seja, o receptor interpreta aquilo que o emissor lhe permite interpretar.

Invoque-se, aqui, outro nome que se dedicou ao estudo deste parâmetro. Charolles (1978) considera que são necessárias determinadas circunstâncias para que um texto seja coerente, e define-as em quatro âmbitos que designa por regras:

- regra da repetição: representa a necessidade de que a maior parte das proposições se encontrem encadeadas, tendo como base principal a repetição de elementos constantes no texto;

- regra da progressão: reside na necessidade de o desenvolvimento do texto se processar através do contributo vindo de constantes informações novas para o texto;

- regra da não contradição: refere-se à necessidade de não ser introduzido no texto nenhum elemento semântico que, de algum modo, contradiga o conteúdo previamente estabelecido;

- regra da relação: reporta para a necessidade de os factos descritos/mencionados estarem relacionados com o mundo representado, seja esse mundo real ou imaginário.

No panorama português, a coerência foi estudada por J. Fonseca. Este autor considera que a coerência não é uma dimensão exclusiva do texto, uma vez que “a totalidade de significação intendida pelo locutor só se torna disponível no e pelo texto efectivamente concretizado, através da reconstrução – quase sempre meramente

aproximativa – que dela faz o receptor.” (Fonseca, 1988: 8). Lembre-se que para que o receptor consiga executar esta operação, o texto tem de ser “minimamente” comunicativo.

A coesão e a coerência são noções centradas no texto, no entanto, para além destas, são necessárias outras noções, centradas nos “interlocutores” que vão conferir uma maior amplitude ao momento de actividade comunicativa em que emissores e receptores se envolvem. Neste nível, pode-se encontrar a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade.

### 1.2.1.3. INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

Estas normas estão relacionadas com os papéis que desempenham o produtor e o receptor. A intencionalidade refere-se à atitude do produtor textual enquanto a aceitabilidade se refere à atitude do receptor do texto. Ou seja, estas normas explicitam de que modo os usuários atribuem sentido ao texto. Beaugrande & Dressler afirmam que

para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección *intencionada* por parte del productor textual y que, para que esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta ha de ser *aceptada* por el receptor textual. (Beaugrande & Dressler, 2005: 169)

Desta forma, as atitudes dos interlocutores estão imbricadas no acto comunicativo. Enquanto o primeiro critério indica que o produtor do texto deseja que as ocorrências textuais originem um texto coesivo e coerente, o segundo critério refere-se ao que um texto tem de obedecer para ser aceite pelo alocutário como um texto coeso, coerente e relevante.

Estas duas atitudes exigem um certo grau de tolerância por parte dos intervenientes do acto comunicativo no que se refere ao nível de coesão e coerência do texto, pressupondo, assim, uma espécie de “acordo” entre eles na medida em que ambos estão comprometidos na edificação conjunta do intercâmbio comunicativo e na construção do sentido. Espera-se, assim, que o receptor coopere na interpretação do texto. Mesmo

quando esse texto se pode revelar incoerente, o receptor tem de cooperar (Grice, 1975, citado por Beaugrande & Dressler, 2005: 175) e esforçar-se na sua interpretação. Para tal, deverá apoiar-se nos mecanismos coesivos que o locutor põe à sua disposição e, a partir deles, esforçar-se por desvendar a intenção comunicativa do produtor do texto. Decorrem da intencionalidade comunicativa os actos de fala que se podem expressar diante do outro. O leque de variedade é imenso e assume formas diferentes de acordo com a relação que existe entre os interlocutores. No caso de pertencerem a uma instância de intimidade procuram saber informações, dar notícias, fazer um pedido..., podendo estes actos ser classificados segundo a tipologia de Searle (1975):

<b>Tipo</b>	<b>Objectivo Ilocutório</b>
<b>Actos Ilocutórios Assertivos</b>	Relacionar o locutor com a verdade de algo, com a verdade da proposição expressa no enunciado.  Ex. afirmar, negar, admitir, informar,...
<b>Actos Ilocutórios Directivos</b>	Tentar que o alocutário pratique uma acção, verbal ou não verbal, determinada pelo conhecimento por este efectuado do conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo locutor.  Ex. pedir, dar ordens, convidar, exortar, suplicar,...
<b>Actos Ilocutórios Compromissivos</b>	Comprometer o locutor, relativamente à prática de uma acção futura, determinada pelo conteúdo proposicional do enunciado.  Ex. assegurar, jurar, comprometer-se, prometer,.
<b>Actos Ilocutórios Expressivos</b>	Expressar o estado psicológico especificado na condição de sinceridade acerca de um estado-de-coisas que o conteúdo proposicional indica.  Ex. agradecer, felicitar, repudiar,...
<b>Declarações</b>	Fazer com que o universo em referência coincida com o conteúdo proposicional do enunciado, trazendo um novo estado-de-coisas à existência.  Ex. declarar, nomear, ...

**Quadro I**

Adaptado de Gouveia, 1996:392

O grau de aceitabilidade vai variar de acordo com a relação entre os participantes e com o contexto comunicativo em que se encontrem. Consequentemente, para se analisar uma produção verbal, tem de se ter em conta os restantes critérios relacionados com uma dimensão sociolinguística: a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade.

#### **1.2.1.4. SITUACIONALIDADE**

O critério da situacionalidade prende-se com a situação em que se produz o texto. Esta norma refere-se aos factores que permitem que um texto seja relevante na situação em que ocorre. Esta situação, por sua vez, é determinante no sentido e no uso que se faz do texto. A situação de comunicação é composta por todo um conjunto de factores de natureza social, pessoal, que se apresentam como determinantes para a concretização do acto comunicativo. Esses factores tanto podem ser encontrados na origem do próprio acto como ser determinantes no seu conteúdo. Ou seja, o contexto reflecte-se no texto produzido.

A situação comunicativa em curso vai contribuindo para a construção de um determinado modelo mental de conduta discursiva que influencia quer o comportamento dos intervenientes quer o resultado, ou seja, o texto produzido.

Estes factores dão origem à subjectividade de interpretação do contexto situacional, que, por sua vez, vai gerar a existência de “recondução” (Beaugrande & Dressler, 2005: 224) da situação comunicativa, em que o objectivo do locutor é o de verificar se o seu modelo de organização é partilhado pelo interlocutor e assim definir o percurso comunicativo. Estas estratégias são mais frequentes no registo oral do que no registo escrito. O produtor do texto escrito necessita de apresentar um maior cuidado no momento da produção textual e na sua versatilidade, uma vez que este registo se revela uma ocorrência comunicativa de maior permanência e menor adaptabilidade.

Tal como a aceitabilidade, a situacionalidade influencia o género em uso no acto de comunicação, determinando o seu conteúdo, a sua forma e sua adequabilidade.

#### **1.2.1.5. INTERTEXTUALIDADE**

Esta norma refere-se à relação de um texto com os outros textos, ou seja, refere-se ao conhecimento que o produtor e o receptor possuem de outros textos anteriores ao momento de produção e de recepção, como afirmam Beaugrande & Dressler “La

intertextualidad se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros anteriores.” (2005: 45)

A dependência do conhecimento pode ser vista em duas vertentes: em relação a outros textos existentes ou em relação ao modelo textual subjacente ao enunciado. Segundo os autores, se for em relação a outros textos, está-se perante aquilo que designam por *alusão textual* (Beaugrande & Dressler, 2005: 255), ou seja, a forma como os comunicadores fazem referência ou utilizam textos conhecidos. Se essa dependência for relativa ao modelo textual, está, então, perante a questão dos tipos textuais e o conhecimento relativo à produção e recepção de um determinado tipo de texto. Quer dizer, cada texto define-se a partir de um levantamento das características comuns, das regularidades sistemáticas que mantém com todo um conjunto de textos através de uma função comunicativa.

A intertextualidade está intimamente ligada à situacionalidade, porque se se produz um determinado tipo de texto numa situação e é desadequado, então, mesmo que se apresente coeso e coerente há a possibilidade de ocorrer uma perturbação na interacção comunicativa.

#### **1.2.1.6. INFORMATIVIDADE**

A informatividade reporta-se ao grau de informação oferecido pelo texto. Segundo Beaugrande & Dressler este critério serve para “evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa” (2005: 43), ou seja, consiste na determinação das ocorrências comunicativas do texto e se essas ocorrências são esperadas ou inesperadas, conhecidas ou desconhecidas, ... O nível de informatividade de um texto está relacionado com o seu conteúdo, que o valoriza. Dependendo do nível de informatividade que o texto possa apresentar, assim vai exigir um maior ou menor esforço cognitivo por parte do receptor, uma vez que há textos com maior carga informativa que vão exigir mais esforço por parte do receptor, e há textos com menor carga informativa que fazem o receptor despende de menos esforço cognitivo. Associado a este aspecto estará o grau de interesse do texto, que, por sua vez se encontra

directamente relacionado com a motivação inerente ao acto comunicativo. Um texto que possa ter informação conceptual desconhecida para oferecer ao receptor será um texto mais interessante do que um texto que tenha baixa informatividade e que apresente conceitos e relações já conhecidas, pois estas serão de fácil compreensão e pouco motivantes para o receptor.

Processar um texto com elevado grau de informatividade exige por parte do seu produtor a capacidade de conseguir eficiência e eficácia comunicativas, revelando-se um texto coeso e coerente, apresentando um equilíbrio entre o que é informação desconhecida e informação conhecida, de modo a que o receptor possa descodificá-lo.

Sendo estes os critérios que, segundo Beaugrande & Dressler, concorrem para definir e criar a comunicação verbal, a não realização de um deles pode ter consequências na concretização do acto comunicativo.

Si se considera que una lengua es un sistema virtual de oposiciones disponibles susceptibles de ser activadas, entonces el texto es un sistema real en que se han elegido unas opciones determinadas y se han utilizado en la producción de una estructura concreta. (Beaugrande & Dressler, 2005: 74)

Se se parte do princípio de que o texto é a concretização do discurso, então os critérios indicados por Beaugrande & Dressler representam as características do discurso.

### **1.2.2. A OPERACIONALIZAÇÃO DO TEXTO**

A importância conferida aos planos textuais vem dos clássicos que já identificavam um plano oratório composto por um *exórdio*, *proposição*, *divisão*, (*narração*), *confirmação*, (*refutação*), *peroração*.

Atendendo a que se estuda a produção do género *carta*, neste trabalho, a sua concretização implica a figuração de sequências/ - operações discursivo-textuais (Silva: 2002) como a narração, a descrição, a explicação, a argumentação, que operam dentro dos

textos com o objectivo de organizar o discurso (as sequências são modos de organização do discurso) de forma a que o locutor consiga levar a cabo a sua intencionalidade comunicativa.

Para que se possa considerar um texto como um todo, ele tem de oferecer condições que permitam ao interlocutor descodificá-lo e compreendê-lo. Para tal, é necessário que da sua construção conste um plano coeso e coerentemente organizado em que os elementos constitutivos entrem numa espécie de “intercomunicação” criando uma rede de relações. O tipo de relação entre as diferentes partes do texto pode ser comparado à tão conhecida metáfora de que o texto é um tecido composto por diferentes fios e que ao se relacionarem criam uma unidade, um todo. Reconhecer um objecto linguístico como um texto é identificar e perceber o seu plano, as suas partes constitutivas, a sucessão lógica que possui, o tipo de relações criadas, como defende Adam quando afirma que “A percepção de uma sucessão é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.” (2008: 254).

Como afirmam Calsamiglia e Tusón (1999, 2008: 207) “Cualquier unidad de discursos se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita.”. A organização e a interrelação constituem a *textura do discurso*, que recebe o nome de género, por outras palavras, o género é a organização do discurso. Destas palavras depreende-se a circunstância de que os textos estabelecem sempre relações vinculativas aos géneros por possuírem traços de natureza prototípica que os identificam e que revelam as suas distintas dimensões constitutivas, relacionando-se com a função, a situação, a temática e a forma linguística. Para que se edifique um texto, a sua estrutura interna pré-definida tem de estar de acordo com um conjunto de características que determinam a construção da mesma. Assim, na organização textual é necessário ter em atenção a intenção comunicativa, os papéis desempenhados pelo locutor e interlocutor, as características linguísticas de cada um dos participantes e as sequências textuais utilizadas.

### 1.2.2.1. AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Em 1981, van Dijk apresenta o termo *sequência de frases* como sinónimo de *texto*: “nous pouvons considérer un énoncé textuel en tout premier lieu comme une suite de phrases. Une telle suite sera appelée une séquence.” (1981: 69). Mais tarde, em 1983 e 1986, o autor vem trazer contributos para a definição de sequência, redefine-a como uma unidade textual, que se assume como um composto do texto e passa a designá-la por macroestrutura. Se, inicialmente, van Dijk, usava o termo macroestrutura simultaneamente tanto para designar uma parte do texto como o próprio texto, tal deve-se ao facto de considerar

Por tanto, el término macroestructura se presenta como *relativo*: designa una estructura de tipo global que es *relativa respecto de* estructuras más específicas en otro nivel ‘más bajo’. De ello se deduce que lo que en un texto puede considerarse una microestructura, en otro sería una macroestructura. Por lo demás, existen distintos niveles posibles *de la macroestructura* en un texto, por lo que cada nivel superior (más global) de proposiciones puede representar una macroestructura frente a un nivel inferior. Llamaremos simplemente *la* macroestructura del texto a la macroestructura más general y global de un texto completo, mientras que determinadas partes del texto pueden tener sendas macroestructuras. Como resultado obtenemos una estructura jerárquica posible de las macroestructuras en diferentes niveles... (van Dijk, 1992: 56)<sup>21</sup>

Com base nos pressupostos de Bakhtin (2003 [1979]) sobre a estabilidade dos géneros, mais tarde, Adam vem considerar as sequências como componentes que oferecem alguma estabilidade estrutural e por isso de “fácil” apreensão no que se refere à sua integração nos géneros. Este autor fez uma reflexão teórica em que agrupa as orientações formais e enunciativas referentes ao texto, delimitando o campo da linguística textual responsável pelo estudo da forma como os mecanismos de textualização se constituem e se caracterizam, determinando na sua obra *Les Textes: types et prototypes* que os géneros textuais são constituídos por sequências textuais (Adam,1992). As sequências são, assim, vistas como centrais na categorização dos textos e como componentes fundamentais para a(s) actividade(s) com textos. Nesta obra, o autor pretende também demarcar-se do termo de

---

<sup>21</sup> Sublinhado do autor.

van Dijk *superestrutura* que inicialmente o “inspirou” (Adam, 1992: 14). Adam aproxima *texto* de *discurso*, uma vez que a sua teoria os concebe de forma articulada.

Bronckart (1999) considera essas sequências como uma espécie de “esquemas” linguísticos que servem para organizar o conteúdo temático dos textos, possuindo uma função primordial na sua organização da estrutura geral. Ao contribuírem para essa organização como “estruturas” linguístico-formais, entram em interacção no interior do texto, concorrendo para a construção do seu significado.

Os textos podem apresentar mais do que uma sequência, uma combinação de sequências, havendo uma que se sobrepõe às restantes. As formas de produção discursivas, orais ou escritas, não se reduzem à manifestação de uma única tipologia textual, pelo contrário, as diferentes tipologias articulam-se com uma pluralidade de possibilidades de combinação.

Este aspecto da linguística textual interessa para o presente trabalho uma vez que se pretende observar a forma como os alunos processam a combinação dessas tipologias nos textos e assim reflectir sobre complexidade adquirida do discurso, sobre a heterogeneidade da composição textual nas diferentes fases etárias/escolares.

Um dos propósitos dos estudiosos do texto tem sido o de classificar os textos de acordo com tipologias. Adam é um dos autores que propôs uma tipologia e que, desta forma, tem contribuído para o conhecimento da estrutura textual. A sua proposta, reveladora de valor instrumental e operativo, consiste na classificação de sequências textuais prototípicas que se revelam como redes relacionais e hierárquicas, as suas partes podem ser identificadas e analisadas uma vez que se revelam, relativamente autónomas. Qualquer texto pode ser composto por um número de sequências distintas, com uma relação entre si que se encontra presa à intenção do acto comunicativo.

### 1.2.2.2. SEQUÊNCIAS PROTOTÍPICAS DE ADAM

A proposta de Adam surge a partir de outra proposta, a de Werlich (1975<sup>22</sup>), que na sua opinião se apresenta demasiado genérica<sup>23</sup>.

Adam postula um modelo de sequência textual prototípica que proporciona instrumentos necessários para associar um texto a um tipo determinado. Para tal, propõe um reduzido número de tipos de sequências – narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal – que terão como função “dispor/organizar/arrumar”, no texto, as proposições que constituem as diversas macroproposições. Na linha de Benveniste, Adam considera as proposições-enunciado como uma unidade textual, produto de um acto de enunciação, realizado por um enunciador inseparável de um co-enunciador (Adam, 2008: 108). As macroproposições são as sequências de actos tematicamente definidos que formam um texto e que se situam num nível intermédio entre o período e o texto

A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse sentido, uma sequência é uma estrutura. (Adam, 2008: 204).

Aquilo que designa por sequência é a unidade mínima constituinte do texto, produzida no acto de enunciação, uma rede relacional hierárquica analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que o conjunto de sequências constitui, mas também é uma identidade relativamente autónoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte, o texto.

Calsamiglia & Tusón consideram, em jeito de sistematização, que

Podríamos decir que para Adam las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combináccion de enunciados, dotados de una organización reconocible por su

---

<sup>22</sup> A obra de Werlich que se refere e que se dedica a este tema é Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle et Meyer.

<sup>23</sup> Para mais informação relativamente a esta comparação confrontar Coutinho (2003: 61).

estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan). (Calsamiglia & Tusón, 2008 (1999): 255).

Para Charaudeau & Maingueneau

A teoria das seqüências (Adam, 1992) (...) considera que existe, entre a frase e o texto, um nível intermediário de estruturação, aquele dos períodos e das macroproposições. Um pequeno número de tipos de seqüências de base guia os empacotamentos prototípicos de proposições que formam as diversas macroproposições. (Charaudeau & Maingueneau, 2008: 444)

Por seqüência entende-se, então, uma espécie de unidade modelar com características identificativas (Coutinho, 2003: 144-150).

Estas seqüências podem aparecer isoladamente, e aí ter-se-á um texto homogéneo, ou podem aparecer de forma coordenada e, então, está-se perante um texto heterogéneo. Adam distingue ainda entre seqüência dominante e seqüência secundária, a primeira é aquela que se manifesta numa extensão maior ao longo do texto, a segunda, aquela que, apesar de estar presente, não predomina.

O uso das distintas seqüências pode revelar o domínio que o escrevente possui da língua e a forma como as aplica pode estar relacionada com os objectivos que pretende no acto comunicativo. Segundo Beaugrande & Dressler

El uso de diferentes TIPOS DE TEXTO durante la interacción puede servir como ejemplo de un nivel de mediación elevado: el comunicador espera que cada tipo de texto utilizado posea ciertas características apropiadas para alcanzar ciertas metas que se propone cumplir. (Beaugrande & Dressler, 2005 (1981): 249)

As seqüências, assumidas como um conjunto de proposições, mais ou menos estabilizadas constituem um recurso composicional usado na produção dos géneros.

Adam propõe um esquema constituído por cinco tipos de seqüências:

<b>Narrativa</b>	o seu principal objectivo é o de representar factos ou acontecimentos, configurando o desenvolvimento de uma acção, que se encontra localizada num tempo e num espaço e que é protagonizada por uma entidade real ou fictícia.
<b>Argumentativa</b>	corresponde à apresentação de uma tese, os dados e observações correspondentes, apresentando como principal intenção comunicativa a de convencer, persuadir com raciocínios correctos, provas e exemplos. É a sequência mais estruturada de todas com uma estrutura canónica.
<b>Descritiva</b>	corresponde a uma sequência que tem como objectivo apresentar realidades como objectos, lugares, pessoas, procedimentos, realçando em geral a sua riqueza de pormenores que contribuam para ajudar o leitor a (re)construir contexto espaço-temporal em que se organizam os eventos. Esta sequência organiza-se em volta de um assunto ou objecto sobre o qual se vão enumerando as propriedades e se vão qualificando, desdobrando-o nas suas partes constituintes.
<b>Expositiva</b>	o propósito desta sequência é a construção de uma ideia, por isso, enumera e explica factos, informações, relações de causa efeito, permitindo aos locutor e interlocutor adquirir conhecimento com as respostas aos operadores <i>porquê?</i> e <i>como?</i> . Nas três partes que constituem a explicação propriamente dita, assiste-se ao levantamento do problema, depois, à resposta a esse questionamento através da explicação detalhada e, por fim, à resolução do problema exposto, através da sua avaliação.
<b>Dialogal</b>	corresponde a um momento de interacção verbal.

Quadro II

Verificou-se que, das cinco, a dialogal é aquela em que Adam insere o género carta, por isso, aquela que revela mais interesse no contexto deste trabalho, pelo que se dará a essa uma maior atenção.

### 1.2.2.3. SEQUÊNCIA DIALOGAL

Esta sequência ocorre entre dois ou mais (inter)locutores que, alternadamente, fazem uso da palavra, cooperando ambos na produção de um texto único, unidade delimitada por um momento inicial e final, na qual são reconhecidos os modos de encadeamento dos turnos de palavra (Adam, 1992: 147). Corresponde a momentos de interacção verbal oral, mas também se pode encontrar na escrita. A interacção verbal (oral) é a realidade fundamental da língua, é a forma mais espontânea de uso da linguagem.

A interacção verbal realiza-se por meio de enunciados que são produzidos nos diferentes contextos da actividade humana que se encontra socialmente estruturada. Neste sentido, Adam afirma que esta tipologia, embora aparentemente menos estruturada do que

as restantes não o é, revela-se, antes, como englobadora de todas as outras sequências, ou seja, esta tipologia manifesta-se mais heterogênea comparativamente às outras sequências.

Todos os textos assumem um estatuto dialógico, uma vez que são produzidos sempre com um “destinatário” no horizonte. O diálogo por sua vez denuncia uma estrutura diafônica oriunda na possibilidade que o locutor possui em integrar e reinterpretar a enunciação do seu interlocutor:

Le dialogue, en tant que forme textuelle, n'est que la manifestation la plus spectaculaire et la plus évidente d'un mécanisme énonciatif complexe et il convient de distinguer une telle succession de répliques de la présence de plusieurs voix (énonciateurs) au sein d'une même intervention (monologale): structure polyphonique qu'on oppose parfois à la structure diaphonique qui voit le locuteur reprendre et réinterpréter, dans son propre discours – à l'aide d'un *puisque*, par exemple –, des propos attribuables à son interlocuteur. On peut donc placer, au cœur même de l'activité énonciative, une *polyphonie* et un *dialogisme* constitutifs. (Adam, 1992: 146-147)

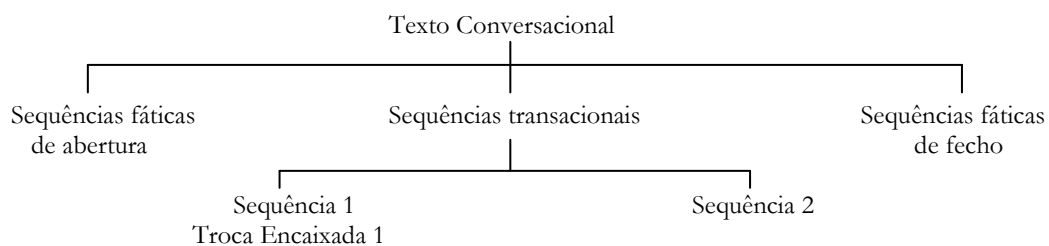
Logo, o dialogismo e a polifonia são duas dimensões operantes na própria atividade enunciativa, como ensina Adam.

#### 1.2.2.3.1. ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIALOGAL

A sequência dialogal é definida como possuidora de uma estrutura hierarquizada de sequências que se designam trocas. Adam (1992: 155) distingue dois tipos de sequências:

- as sequências fáticas – as destinadas à abertura e ao fecho,
- as sequências transacionais – constituintes do corpo da interação,

que se organizam segundo o seguinte esquema:



Adam, 1992: 163 (adaptado)

No caso da **carta**, Adam repara que a estrutura das trocas epistolares repousa sobre a definição do texto conversacional.

Embora o diálogo epistolar decorra em diferido, por ter a sua origem na ausência física do interlocutor, podem-se encontrar laços de parentesco entre a carta e o diálogo. As fórmulas de saudação inicial e de despedida onde se podem encontrar as informações relativas ao tempo e ao espaço e à identidade dos interlocutores, correspondem às sequências fáticas e o corpo da correspondência ao corpo das sequências transacionais.

Adam considera que a única diferença reside

au caractère non pas monologique, mais monogéré de cette interaction sans intervention directe d'autrui. Ceci n'empêche pas le scripteur d'introduire un dialogisme profond en anticipant les questions de l'autre, par exemple, en mimant ses interruptions potentielles, en introduisant un simulacre de relation intersubjective. Un décentrement de type dialogique est certainement à la base de la structure énonciative singulière de la lettre. (Adam, 1992: 155)

O autor reconhece que a carta possui um carácter monogerado, relativamente à interacção, uma vez que o interlocutor não possui uma intervenção directa no desenrolar do processo, o que parece constituir a particularidade que faz a diferença entre a carta e o diálogo. No entanto, essa diferença acaba por se revelar ténue, porque o locutor pode introduzir na interacção epistolar um carácter dialógico profundo quando antecipa as questões do outro (Adam, 1992: 155).

Um aspecto que merece ainda atenção está relacionado com as sequências transacionais no corpo da interacção e a forma como se podem identificar. Segundo o autor, o critério temático torna-se útil para identificar as sequências que compõem o corpo

da interacção no que se refere ao texto epistolar (Adam, 1992: 155), uma vez que, certamente, se muda de sequência quando se muda de assunto.

No que se refere ao universo escolar, para realizar o seu texto o aluno terá de possuir uma dimensão da organização sequencial do conteúdo temático que pretende transmitir ao seu interlocutor, tal como deve respeitar as normas constitutivas do género que lhe tiver sido solicitado.

A problemática dos géneros, enquanto conceito mediador entre o discurso e o texto, sequência linguística empiricamente atestada, tal como foi pensada por alguns autores, será objecto do ponto que imediatamente se inicia.

## **2. A QUESTÃO DOS GÉNEROS**

A noção de género torna-se relevante para o presente trabalho uma vez que este se prende com a análise da língua a partir de uma situação de uso, uma situação de comunicação. O intuito é o de verificar de que forma as práticas sociais de uso da linguagem em contexto escolar de aprendizagem garantem a aprendizagem das diferentes formas que a língua pode assumir em contexto real como prevêm os textos programáticos.

### **2.1. A GÉNESE DOS GÉNEROS**

A noção de género constitui uma perspectiva teórica fundamental no que se refere aos estudos linguísticos sobre o texto.

Comece-se por decifrar o significado da palavra género.

A problemática dos géneros tem a sua génese na Antiguidade Clássica numa perspectiva e numa reflexão mais literária. A primeira referência ao género, ainda de forma embrionária, e constituindo a primeira etapa na evolução do mesmo, aparece com o

filósofo grego Platão no livro III da sua obra *República* (394 a.C.) em que considera que todos os textos literários são uma

narrativa ou *diegesis* de acontecimentos, o que pressupõe três modalidades de concretização: por um simples acto narrativo, dominado pelo discurso de primeira pessoa do próprio narrador-poeta (como no ditirambo), por um acto mimético (a instância da *mimesis*), dominado pelo discurso das personagens (como na tragédia e na comédia), e por um modo misto, que combina os dois modos de representação anteriores, alternando as vozes do narrador-poeta e das personagens (como na epopeia). (Ceia, 2012)<sup>24</sup>.

É, depois, com Aristóteles que se dá uma primeira tentativa de classificação dos géneros. Tendo como critério o da finalidade dos textos, o filósofo considerou que “De sorte é necessário que existam três géneros de discursos retóricos: o deliberativo<sup>25</sup>, o judicial<sup>26</sup> e o epidíctico<sup>27</sup>” (1998: 56). De uma forma generalizada, considerava que quando alguém falava, em qualquer que fosse a situação estaria sempre a usar um destes géneros seleccionado de acordo com a sua intencionalidade comunicativa. O primeiro, o deliberativo, era utilizado quando se pretendia dar um conselho ou desaconselhar; o segundo, o judicial, era escolhido para a acusação ou defesa e o terceiro, o epidíctico, destinado ao louvor ou à censura.

Estes são, no fundo, os princípios básicos que na época contemporânea servem de suporte a uma diversidade de teorias e sobre a qual outros autores se têm debruçado, estendendo a análise a todos os tipos de produções verbais.

---

<sup>24</sup> O Dicionário consultado foi o E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia, esta consulta foi realizada em Janeiro de 2012, no seguinte endereço-

[http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=106&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=106&Itemid=2)

<sup>25</sup> Também designado político.

<sup>26</sup> Também designado forense.

<sup>27</sup> Também designado demonstrativo.

## 2.2. OS CONTRIBUTOS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE BAKHTIN

Os trabalhos de Bakhtin<sup>28</sup>, no século XX, retomam a problemática Clássica e constituem um marco fundamental e de referência no que se refere à discussão dos géneros, uma vez que vieram introduzir uma nova perspectiva na análise linguística do texto relativamente àquela que se vinha a praticar até então. Com este teórico, abriram-se, assim, novos caminhos na investigação e na abordagem teórica, desta vez na perspectiva do discurso.

O autor invoca um novo panorama para o estudo dos géneros. Começa por criticar<sup>29</sup> as linhas orientadoras que até ao momento tinham servido de referência ao seu estudo como é o caso, por exemplo, da crítica literária focar a sua acção procedendo a um “corte da sua especificidade artístico-literária”, distinguindo, apenas, a identificação das diferenças e a delimitação das fronteiras, não permitindo, assim, que se percebesse a verdadeira natureza dos enunciados (Bakhtin, 1979/2003: 263<sup>30</sup>), relegando, para segundo plano, a sua natureza linguística.

O primeiro texto atribuído ao autor faz referência à teoria dos géneros, ainda que de uma forma muito ligeira: trata-se de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), de Voloshinov. Mas é, posteriormente, com *Estética da Criação Verbal*, em 1979, no capítulo intitulado “Os Géneros do Discurso”, que se encontra delineada a sua teoria dos géneros.

### 2.2.1. A PROBLEMÁTICA DOS GÉNEROS E A SUA DEFINIÇÃO

A tipologia das formas dos géneros constitui o problema para Bakhtin. Para o autor, os géneros são objectos que servem a sociedade e que podem ser identificados num

---

<sup>28</sup> Sabendo que existe actualmente uma grande polémica acerca da autoria das obras atribuídas a Bakhtin, isto é, existe a dúvida se a autoria das obras pertence a Bakhtin, Voloshinov ou a um terceiro, optou-se por considerar que sempre que houver referência a Bakhtin ela será ao seu *círculo bakhtiniano*.

<sup>29</sup> Na sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin refere-se aos estudos que foram feitos ao longo dos tempos como pouco contributivos para a discussão desta polémica matéria. Atribui tal circunstância ao facto de os géneros serem demasiado heterogéneos o que os torna “demasiadamente abstratos e vazios” e tem como efeito que dificilmente se consegue delinear um plano único para o seu estudo. (1979/2003: 262).

<sup>30</sup> É utilizada a tradução brasileira BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, por não se ter conseguido ter acesso à edição na língua original.

determinado período de desenvolvimento da mesma, desempenhando, assim, uma função social. Afirma que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2003 [1979]: 262)

procurando relacionar os gêneros que fazem parte das diferentes esferas da actividade humana aos diferentes tipos de enunciado, uma vez que o emprego da língua se faz em forma de enunciados, ou seja, os diferentes enunciados produzidos nas diferentes esferas da actividade humana reflectem a especificidade dessa actividade, podendo apresentar aspectos idênticos no que se refere ao conteúdo, ao estilo e à construção composicional.

Esses enunciados fazem parte das vidas dos falantes porque fazem parte da tradição social onde o falante está naturalmente inserido e onde essas práticas discursivas são naturalmente reguladas. Qualquer falante adquire, interioriza um modelo por convivência com ele. De tal modo que, quando se encontra em situação de interação, é-lhe reconhecida a capacidade de antecipar uma estrutura discursiva sem que aos seus olhos esta se apresente totalmente realizada, como assegura no seguinte excerto:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin, 2003 [1979]: 283)

É através de uma espécie de processo osmótico, que a pressão social desenvolve sobre o sujeito, que este vai assimilar/absorver os gêneros. Se se tivesse de criar os gêneros no momento em que se profere o discurso seria (quase) impossível comunicar uma vez que não existiria a estrutura que serviria de molde ao processo de elaboração do texto verbal; no fundo, os indivíduos aprendem, em sociedade, a moldar a sua fala em relação às condições a que são expostos.

Fala-se, comunica-se, portanto, sob a forma de gêneros de discurso, enunciados que possuem estruturas consolidadas relativamente estáveis de estrutura/construção. Pode-se, então, afirmar, e segundo Bakhtin (1979/2003: 283), que “Os gêneros de discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais”. Isto é, quando o locutor assimila da sociedade as formas constituintes dos gêneros, assimila igualmente as formas consideradas prescritivas e estabilizadas da língua. O autor caracteriza a riqueza e a diversidade dos gêneros (heterogeneidade) do discurso em função das suas características de estabilidade e de imutabilidade. Se, por um lado, os gêneros se consideram normativos, e por isso possuidores de características de imutabilidade, por outro, essa normatividade é plástica o suficiente para se moldar às circunstâncias em que cada falante o usa.

### **2.2.2. GÊNEROS PRIMÁRIOS E GÊNEROS SECUNDÁRIOS**

Dada a grande heterogeneidade dos gêneros do discurso, torna-se difícil a tarefa de descrevê-los; assim, na tentativa de organizá-los, Bakhtin distingue, entre os gêneros, duas categorias: os primários e os secundários. Concebe gêneros do discurso primários como gêneros primeiros, ou seja, tipos elementares, presentes nas produções consideradas espontâneas e quotidianas dos locutores; refere-se a formas estáveis que vão sendo reconfiguradas e combinadas com os gêneros secundários (tipos de diálogo oral (salão, íntimo, de círculo, sociopolítico)). Ao constituir este grupo de gêneros está a credibilizar gêneros que até ao momento nunca tinham sido tidos em conta.

Os gêneros secundários são aqueles que se encontram presentes nas produções construídas pelos locutores como, por exemplo, os textos escritos em particular os

literários. São, portanto, géneros complexos onde Bakhtin insere o romance, o teatro, discurso científico, discurso sócio-político, publicitário, entre outros, (2003 [1979]: 263-264) onde se privilegia a modalidade escrita, portanto. Estes, por sua vez, apoiam-se nos géneros primários, absorvendo-os e transformando-os.

Bakhtin considera a carta como um género primário por esta ter origem em condições de comunicação discursiva imediata, como mais à frente se verá, e se poder integrar nos géneros secundários onde acaba por se transformar e, assim, adquirir um carácter especial, uma vez que perde o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais (Bakhtin, 2003 [1979]: 263).

### 2.2.3. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÉNEROS

O género pertence a uma tradição que é transmitida através das gerações, apresentando elementos que Bakhtin considera como identitários do mesmo

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão **indissoluvelmente ligados no todo** do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (Bakhtin, 2003 [1979]: 261-262)

As regularidades encontradas nos conceitos de conteúdo, de estilo e de construção composicional das produções verbais, por sua vez encaixadas numa determinada esfera de actividade, definem o conceito de géneros do discurso.

A noção de tema, relativamente às restantes noções, é aquela que aparece menos precisa: por um lado, o conteúdo temático é considerado dinâmico e inconstante uma vez que é determinado por elementos de um sistema linguístico que contribuem para a construção do discurso por sua vez ancorados num autor e num destinatário; por outro lado, tema e género vêm-se, igualmente, estabilizados na relação que estabelecem entre

tudo aquilo que tradicionalmente está na sua origem e tudo aquilo que tradicionalmente lhes sucederá, uma vez que cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2003 [1979]: 272).

A noção de estilo compreende a selecção que é feita relativamente aos recursos da língua, necessariamente em concordância com os restantes componentes já referidos – tema e construção composicional:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 1979/ 2003: 261)

O estilo, tal como o tema, está directamente imbricado quer no locutor quer na representação que o locutor tem do interlocutor. A combinação estilística está, assim, condicionada pelo facto de o primeiro ter a necessidade de, à partida, garantir a compreensão do segundo numa determinada esfera comunicativa da actividade humana. Como indica Bakhtin

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas possibilidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção

típica de destinatário que o determina como gênero.  
(Bakhtin, 2003 [1979]: 301)

Bakhtin vai mais longe e, nesta sequência, considera que todos os enunciados reflectem a individualidade do falante que os produz; para além de constituírem um enunciado individual, possuem um determinado grau de adaptação e flexibilidade à manifestação das características particulares de cada indivíduo, embora não possuam todos o mesmo nível de adaptação e, por isso, uns são melhores do que outros para revelar essa individualidade. Assim, quanto mais padronizada é a forma desse gênero menos possibilidade ele apresenta de se moldar às particularidades de cada indivíduo. A este, Bakhtin designa por estilo individual, aquele que é uma espécie de epifenómeno do enunciado, não faz, portanto, parte do enunciado “O falante com a sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (os recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo a sua composição” (2003 [1979]: 296). Na sua reflexão, avança, ainda, ao ponto de fazer distinção entre este estilo individual e outro estilo, o linguístico ou funcional, que define como “os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa se não estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (2003 [1979]: 266). Este estilo linguístico ou funcional é aquele enunciado estilístico, temático e composicional relativamente estável que pertence a gêneros gerados com uma determinada função e em determinadas condições comunicativas.

No que se refere à construção composicional, Bakhtin considera que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” (2003 [1979]: 269). A concepção que se possui sobre o enunciado como um todo, isto é, sobre um gênero, vai determinar a forma como o falante se conduz ao longo de todo o processo de construção discursiva: “A idéia do nosso enunciado em seu conjunto pode, é verdade, exigir para a sua realização apenas uma oração, mas pode exigí-las em grande número. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais.” (2003 [1979]: 286). O que é de salientar é que o autor ressalva que sejam quais forem as escolhas do indivíduo elas serão efectuadas sempre em função do enunciado, do gênero, ou seja, o sujeito ao produzir um texto adequa-o ao gênero, dando-lhe uma forma reconhecida no contexto em que se insere.

#### 2.2.4. DIALOGISMO

Para Bakhtin, cada enunciado deve ser encarado como uma espécie de resposta aos que o precedem dentro de um determinado campo “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (2003 [1979]: 297). O enunciado estabelece, desta forma, uma relação com os restantes enunciados uma vez que a sua existência correlaciona-se com eles: completa-os, rejeita-os, confirma-os, refere-os, baseia-se neles, etc., no fundo, tem-nos em conta:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões do mundo, correntes. (Bakhtin, 2003 [1979]: 299-300)

Na perspectiva deste teórico, o discurso carrega sempre consigo as “vozes” do(s) outro(s) – aqueles com quem o indivíduo fala e de quem fala. No fundo, poderemos dizer que a individualidade do enunciado não se restringe ao sujeito mas sim à sociedade a que pertence. Essa inter-relação com os anteriores enunciados está expressa naquilo a que o autor chama de “tonalidades dialógicas” – a responsividade manifesta-se na tonalidade de sentido, na tonalidade de expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais subtis da composição. É por esta razão que o autor observa que não existe um real monologismo, pois, seja “em maior ou menor grau” o enunciado responde a outro(s), “isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado.” (2003 [1979]: 298). Pode-se dizer que, para este autor, dialogismo é a condição de produção e compreensão do discurso. O dialogismo é, portanto, uma condição de linguagem.

## 2.3. TEORIAS DISCURSIVO-TEXTUAIS

### 2.3.1. DEFINIÇÃO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE MAINGUENEAU

Para além do dialogismo na compreensão do discurso, é necessário compreender-se os géneros que estão em vigor numa determinada época. Maingueneau considera que os géneros são “dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos” (1997: 54). Se em tempos se pensou que estas práticas de comunicação eram pré-estabelecidas, como “uma espécie de quadros” (1997: 54) de que o locutor se apropriava e preenchia com um determinado assunto, Maingueneau não as considera assim, uma vez que essas actividades sofrem a coerção de determinadas condicionantes na sua realização, nomeadamente, o estatuto dos enunciadores e coenunciadores<sup>31</sup>, as circunstâncias temporais e locais da enunciação, o suporte e os modos de difusão, os temas que podem ser introduzidos, a dimensão, o modo de organização (1997: 54-55). Considera, pois, que os sujeitos representam determinados papéis na dimensão discursivo-textual, papéis esses que são gerados e geridos de acordo com funções sociais, pragmáticas e institucionais inerentes aos participantes. Está-se perante os elementos necessários para a construção daquilo a que o autor chama cena enunciativa: “maneira pela qual o discurso constrói uma representação da sua própria situação de enunciação.” (Maingueneau, 1997: 17).

Este conceito de cena vai ter o seu desenvolvimento numa outra obra de Maingueneau intitulada *Análise de Textos de Comunicação* (2002<sup>32</sup>), onde lhe dedica um capítulo. Distingue três tipos de cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. A cena englobante é aquela que corresponde ao tipo de discurso em que se insere o texto (por exemplo o romance) e a cena genérica prende-se com o facto de representar a finalidade com que o texto foi elaborado e por isso o género escolhido (por exemplo literário). Respeitante à cenografia, pode-se afirmar que se refere a um processo de *enlaçamento paradoxal* por se constituir como a forma de legitimação textual da cena de enunciação; a cena enunciativa “vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação.” (2002: 87), isto é, o processo através do qual se define uma situação de fala que pretende ser o produto dessa situação.

---

<sup>31</sup> Maingueneau opta por este conceito baseando-se em A. Culioli (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys.

<sup>32</sup> O original data de 1998 publicado em Paris com o título *Analyser les textes de communication* publicada por Editions Dunod. Foi seguida a tradução brasileira Maingueneau, D. (2002). *Análise de Textos de Comunicação*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora, traduzido por Cecília Souza-e-Sila e Décio Rocha.

No caso dos textos que servirão de análise à presente dissertação, poder-se-á considerar que a *cena englobante* será a do discurso escolar, cujos parceiros se encontram num mesmo espaço-tempo que é o da actividade escolar; a *cena genérica* cabe ao discurso epistolar, que é a forma como o locutor difunde o seu texto, onde representa a sua intencionalidade, e a *cenografia* corresponde à correspondência particular – carta pessoal – onde os enunciadores mantêm uma relação pessoal<sup>33</sup>.

### 2.3.1.1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÉNEROS

Para que os géneros desempenhem a sua função, e porque um acto de linguagem possui um nível de complexidade elevado, é necessário que se respeite determinadas regras – as coerções básicas – que, de alguma forma, vão conferir as condições necessárias à concretização do acto comunicativo.

Maingueneau (2002) distingue os seguintes princípios para o êxito do género como actividade social: todo o género possui uma *finalidade reconhecida* que terá como consequência, directa ou indirecta, a modificação da situação na qual ocorre. Ela será directa se o género usado tiver repercussões imediatas sobre o destinatário (por exemplo, uma conversa) será indirecta se o género servir como meio de levar o destinatário a agir não com e sobre o género mas a partir dele (por exemplo, a publicidade). Essa finalidade deverá ser facilmente identificável, pois só dessa forma se pode contribuir para que o destinatário possa agir de forma adequada ao género utilizado. Esta finalidade está ancorada no papel do enunciador, aquele que é responsável pela enunciação. Associado ao papel de enunciador temos o de co-enunciador.

A ambos, o género concede o designado *estatuto de parceiros legítimos* que são validados pelos direitos e pelos deveres que os indivíduos assumem no acto comunicativo. Encontra-se, aqui, a metáfora teatral da distribuição de papéis por cada actor

---

<sup>33</sup> Pode-se considerar que nesta situação a relação pessoal, criada entre os enunciadores, é legitimada pelo facto de os textos serem resultado de uma actividade realizada dentro da sala de aula, estamos perante uma actividade de criação. Maingueneau refere-se ainda a cena validada que “não se caracteriza propriamente pelo discurso, mas como um estereótipo automatizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos.” (2002: 92).

(Maingueneau, 1997: 73; 2002: 31). Nessa encenação comunicativa<sup>34</sup>, os actores vão criar uma interacção no qual compartilham um certo quadro e colaboram contribuindo para o sucesso da actividade da troca verbal. Nesta interacção, os interlocutores passam uma imagem de si próprios de acordo com a idade que possuem, o sexo, a profissão, a situação familiar, entre outros aspectos (Maingueneau, 1997: 74). De salientar, ainda, que desses papéis desempenhados na interacção se podem distinguir aqueles que se podem considerar discursivos ou institucionais: os primeiros são os ocasionais, originários na situação em si, os segundos, relacionados com os géneros de discurso, são estáveis por pertencerem ao indivíduo enquanto entidade social.

Esta encenação decorre num *lugar e momentos legítimos*, que à partida se poderiam considerar como coerções externas. No entanto, Maingueneau define-as como internas, uma vez que são constitutivas do género. Quando tal não sucede, quando um género de discurso não está enquadrado empírica ou institucionalmente, diz-se que há uma distorção: lugar e momento são, assim, considerados ilegítimos ao género. Normalmente, essa transgressão carrega consigo uma intencionalidade significativa, uma alteração de sentido que poderá estar relacionada com a intencionalidade/objectivo do(s) sujeito(s). Dependendo da intencionalidade, o ilegítimo poder-se-á tornar legítimo. Estes lugar e momento possuem sinais informativos que revelam os papéis dos participantes e o género a ser utilizado. Para além destes aspectos, outros fazem parte destes indícios, como o cenário da interacção, as características psicológicas, linguísticas e materiais dos participantes. Estes indícios bem analisados/interpretados contribuem para um bom e adequado desempenho na interacção (Maingueneau, 1997: 60).

O autor especifica ainda os diferentes eixos da manifestação da temporalidade (Maingueneau, 2002: 67). Assim, determina que o género decorre numa *periodicidade* quando se refere à frequência de realização de determinado género, por exemplo, um jornal pode ter uma periodicidade diária ou semanal, enquanto um anúncio publicitário não. O próprio género de discurso também indica a duração da sua realização, apelidada de *encadeamento*. Por exemplo, num jornal, podemos ler primeiro os títulos e só depois a leitura dos textos propriamente ditos. A *continuidade* refere-se à sequencialidade do texto, cada género possui

---

<sup>34</sup> Associado a esta interacção está o conceito de contrato, que significa que quando os participantes de uma determinada actividade enunciativa devem aceitar um certo número de princípios e regras subjacentes que gerem a situação e que tornam possível a troca, a interacção; estão também previstas sanções para quem as transgredir. O processo de concretização deste contrato pode sofrer alterações ao longo da sua realização, isto é, pode ser alterado, negociado durante o seu desenrolar. Este é um conceito ao qual se tem dedicado Charaudeau, por exemplo na sua obra intitulada *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983, e em trabalhos posteriores.

o seu ritmo de sequências, enquanto a *duração de validade* é relativa ao tempo de validade considerado para determinado género de discurso.

O *suporte material* em que se produzem os géneros pode ir desde as ondas sonoras – que sustentam os textos orais – ao manuscrito – para os textos escritos. Este suporte acompanha os diferentes géneros de discurso. O texto é visto como inseparável do seu modo de existência material, se tal acontecer, então, o género resulta daí alterado<sup>35</sup>.

A *organização textual* corresponde à forma como as diferentes partes do texto estão organizadas “Dominar um género de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores.” (Maingueneau: 2002: 68).

Os géneros têm, à partida, definida uma determinada organização textual. Essa organização textual não será tão rígida, que não apresente alguma variabilidade, como se pôde observar anteriormente em 2.2.1..

### 2.3.2. DEFINIÇÃO DE GÉNERO NA PERSPECTIVA DE \ ADAM

J.-M. Adam apresenta alterações, no percurso dos seus estudos, no que se refere à sua perspectiva sobre os géneros. Embora as suas investigações se concentrem principalmente na identificação e na caracterização das diferentes sequências prototípicas, e como elas se comportam na composição textual, mais recentemente acabou por considerar que o texto não pode ser completamente separado das condições sócio-históricas da sua produção<sup>36</sup> (Adam, 2008).

Desta forma, Adam reconhece que o texto é um objecto complexo de análise e que por isso faz com que se tenha de proceder a escolhas. Pode-se analisar o texto numa perspectiva textual, aquela que Adam escolhe como sua em detrimento da dimensão discursiva, a relacionada com o contexto de produção. A ele interessa-lhe, numa fase inicial,

---

<sup>35</sup> Sobre este tema, confrontar Miranda, F. (2007). *Textos e géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>36</sup> Poder-se-á dizer que Adam foi um dos primeiros teóricos a considerar que a Linguística Textual não deveria ser considerada autónoma/separada em relação aos estudos das condições de produção dos textos.

analisar as componentes que revelam (alguma) estabilidade, para a elaboração de uma tipologia textual.

Na construção do conceito de sequência textual, pode-se encontrar a influência de Bakhtin. Aspectos bakhtinianos como o facto de o conceito de género se revelar um tipo relativamente estável de enunciado, o facto de o conceito de enunciado ser visto como uma unidade concreta de texto e também a subdivisão dos géneros em primários e secundários são traços que se podem encontrar na definição de sequência textual.

A unidade textual que Adam considera como elementar é a proposição-enunciado, que se define como produto de um acto de enunciação que possui um valor pragmático. É todo o conjunto das proposições-enunciados, presentes num texto, que ao se inter-relacionarem dão origem a unidades estruturais complexas, possuidoras de uma organização interna própria: por um lado, se se apresentarem frouxamente tipificadas, o autor designa por períodos, se se revelar uma unidade mais complexa designa por sequências “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.” (Adam, 2008: 203-204). Às relações criadas “correspondem cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual.” (Adam, 2008: 204).

A visão de Adam do conceito de género tem, assim, por base uma perspectiva focada na textualidade, por outras palavras, na materialidade textual. O autor propõe uma análise textual fundamentada em textos concretos.

Adam considera, ainda, que os géneros possuem uma diversidade infinita e que por isso mesmo se vão tornando mais complexos “Les genres évoluent et se complexifient en même temps qu’evoluent et se complexifient les formations sociales (Adam, 1999: 89)”. Pode-se afirmar que a complexidade dos géneros estará, assim, ligada à evolução das formações discursivas<sup>37</sup> (2008: 45). A par deste traço evolutivo, os géneros possuem também um carácter normativo. Esta última característica permite observar nos mesmos uma determinada estabilidade. Os géneros são vistos como uma convenção regulada por dois princípios que se complementam: por um lado, o princípio centrípeto de identidade e, por outro, o princípio centrífugo de diferença. O primeiro, de carácter normativo, refere-se

---

<sup>37</sup> Adam recupera o conceito de formação discursiva de Michel Foucault desenvolvido em *L'Archéologie du savoir* (1969) e redefinida por Michel Pêcheux *L'Inquietude du discours* (1990). Adam considera que é nos géneros de discurso que se localiza uma “estabilização pública e normativa” que opera no quadro do sistema de géneros de cada formação discursiva (2008: 45).

ao passado, à repetição, à reprodução e às regras estruturais; o segundo, por sua vez, prende-se com o futuro e a inovação, a variação (Adam, 1999: 90-91). Como afirma Adam “L’existence, l’évolution et la contestation des normes font donc partie de la définition même des genres et de leur reconnaissance”. (1999: 91).



## CAPÍTULO II - O GÉNERO CARTA

*A ausência não só motiva, pela nostalgia dos contactos humanos perdidos ou interrompidos, um desejo de reafirmação no campo dos afectos, como provoca também um considerável enriquecimento daquilo que se tem para dizer: outros mundos, geográficos ou espirituais, nutrem de revelações e experiências inéditas o receio da carta.*

ANDREE ROCHA, 1984: 14

*Point n'est besoin d'insister sur le fait que la lettre, indépendamment des contenus qu'elle a pour objet de transmettre sur la dimension cognitive, est d'abord, en elle-même, un objet-message, au sens littéral du terme, destiné à passer de main en main, et qui met par conséquent en jeu les spécificités inhérentes à toute circulation de valeurs sur la dimension pragmatique.*

LANDOWSKI, 1988 : 19

### 1. O GÉNERO CARTA

A partir das reflexões teóricas, realizadas no capítulo anterior, de que os géneros são formas particulares de produção social num determinado contexto social e histórico, observe-se, agora, como se concretiza o «sub-género» carta pessoal. Correspondendo a estas premissas, este (sub)género, aliás como todos os outros que se enquadram nas características epistolares, como produção de linguagem, é concebido segundo uma forma particular de interacção socialmente situada.

Uma vez que o objectivo do presente trabalho é verificar como os alunos concretizam o género carta, que habilidades discursivas, textuais e comunicativas possuem e que dificuldades manifestam, passar-se-ão em análise as características do género e

observar-se-ão as suas coordenadas em situação(ões) de comunicação<sup>38</sup>, relacionando-as, sempre que se revelar pertinente, com as concepções teóricas anteriormente referidas.

## 2. PARA UMA DEFINIÇÃO DE CARTA<sup>39</sup>

Epístola, de origem grega, *epistolé*, chegou pelo latim *epistula*, e etimologicamente significa “ordem, aviso em mensagem verbal ou escrita; mensagem escrita; carta”<sup>40</sup>, no sentido geral significa “texto elaborado em prosa em forma de carta ou missiva escrita por um autor antigo.”<sup>41</sup> Da epístola – a enviar – evoluiu-se para o objecto enviado – a carta.

Se se fizer uma ligeira, mas atenta, incursão por alguns dicionários em busca da definição de carta, verifica-se que, embora as definições apresentadas apontem em direcções diferentes, deixam antever as características comuns ao género epistolar.

Enquanto um dicionário etimológico dá a raiz, a origem da palavra, o dicionário de vocabulário geral oferece uma acepção mais generalizada e corrente do termo na comunidade linguística.

Carta é um termo que aparece, segundo Machado (1987), pela primeira vez, nos escritos portugueses em 1274 “Dada foy esta *carta* em Sanctarem; três dias andados de

---

<sup>38</sup> Mesmo que a situação de comunicação seja ficcionada de modo a aproximar-se tanto quanto possível de uma situação real.

<sup>39</sup> Associado a este, temos o vocábulo epístola, do grego *epistolé*, que etimologicamente significa ordem, aviso em mensagem verbal ou escrita; mensagem escrita, carta. A epístola é um texto escrito em forma de carta, missiva escrita (por um autor antigo ou correspondência entre autores célebres), texto que se caracteriza por possuir um carácter didáctico em que o seu locutor discute ou dá conselhos sobre temas de ordem filosófica, moral, política, estética e literária. Lembremos que epístolas são cada uma das cartas ou lições dos apóstolos inseridas no Novo Testamento. (Dicionário da Académica de Ciências, 1467; Dicionário Houaiss, 1531; Machado, 1987: 424, vol. II).

<sup>40</sup> José Pedro Machado. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 424, vol. II.

<sup>41</sup> Recebe ainda outros significados ligados à Religião e à Literatura. Relativamente à primeira, refere-se a “Carta solene escrita por um Apóstolo, incluída no Novo Testamento ou escrita por um dos Padres da Igreja; Leitura, na missa, antes do Evangelho, de um trecho bíblico, geralmente de uma carta dos Apóstolos”, por extensão designa também o “lado direito do altar, onde são feitas as leituras”. Na Literatura, designa uma “Composição poética em forma de carta, caracterizada pelo seu didactismo, em que o autor discute ou dá conselhos sobre temas de ordem filosófica, moral, política, estética e literária” ou Aida “Carta solene que serve de dedicatória a um livro”. AAVV. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, p. 1467.

ffeuereyro...”<sup>42</sup>. De origem grega, *chártés*, que significava folha de papiro ou de papel, chegou até ao presente, trazida pelos latinos, *charta*, significando já folha de papiro onde se poderá escrever; papel; papiro; num sentido figurado designava qualquer escrito que fosse livro, volume ou folha de metal<sup>43</sup>.

O *Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*<sup>44</sup> apresenta uma definição de *carta* que se resume a “papel escrito, que se dobra ou fecha noutro papel, e se expede a pessoas ausentes. Missiva.” (1978: 480). No *Dicionário Enciclopédia da Língua Portuguesa* das Selecções do Reader’s Digest<sup>45</sup> encontra-se a seguinte definição “folha, ou folhas, de papel escrito, que serve de intermédio para correspondência entre pessoas ausentes; missiva; epístola” (1992: 227).

Como definição de carta, nos dicionários de uso geral e escolar, encontra-se: texto escrito usado para comunicar, “mensagem escrita que se envia ou se recebe de alguém”<sup>46</sup>; “mensagem manuscrita ou impressa a uma pessoa ou a uma organização para lhe comunicar algo, (por extensão) tal mensagem, fechada num envelope, geralmente endereçado e frequentemente selado”<sup>47</sup> ou de forma mais simplificada para os alunos “papel escrito, metido em envelope fechado, que se envia de uma parte a outra para a comunicação entre pessoas distantes”<sup>48</sup>, “manuscrito que se endereça a alguém, missiva”<sup>49</sup> ou “escrito fechado que se dirige a alguém”<sup>50</sup>.

Ao se analisarem estas acepções da palavra *carta*, pode-se verificar que, a partir da definição, este termo, no início da sua história, teria um papel mais vasto (vago/diverso). Começou por designar o suporte de escrita, e, por extensão (sentido figurado), logo passou a contemplar o traço da função do suporte: qualquer texto escrito. Não sendo explícita, a definição deixa já antever o significado que hoje se tem do género *carta*: meio de comunicação à distância, usado na ausência de um dos interlocutores. O significado da carta evoluiu, ao longo dos tempos, pois se se observarem as definições dicionarísticas mais

---

<sup>42</sup> *Descobrimientos Portugueses*. Documentos para a sua História publicados e prefaciados por João Martins da Silva Marques, Lisboa, 1944, p. 12. Sobre o uso medieval deste vocábulo, veja-se Alfredo Pimenta, “Os Forais Medievais Vimeirenses”, em *Anais da Academia Portuguesa da História – Ciclo da Fundação da Nacionalidade*, II, p. 76. Sublinhado nosso.

<sup>43</sup> José Pedro Machado. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 85, vol. II.

<sup>44</sup> *Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*. Vol. II. Porto: Lello & Irmãos Editores, 1978, p. 480.

<sup>45</sup> *Dicionário Enciclopédia da Língua Portuguesa*. Vol. I. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest: 1992, p. 227

<sup>46</sup> AAVV. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, p. 713-714.

<sup>47</sup> AAVV. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 824.

<sup>48</sup> (2001). *Dicionário Escolar Básico de Português*, 1.ª ed. S/L: Editorial Verbo, p. 117.

<sup>49</sup> (2003). *Dicionário de Língua Portuguesa Escolar*, 10.ª ed.. Lisboa: Texto editora, p. 143.

<sup>50</sup> (2005). *Dicionário Letrinhas*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, p. 173

contemporâneas, nota-se que há uma maior especificação da realidade definida. Assim, pode-se encontrar em algumas definições os traços distintivos do género: possui um objectivo – transmitir uma mensagem, num determinado suporte – escrito –, entre dois interlocutores que não partilham o mesmo espaço e o mesmo momento. Está ainda presente o carácter privado quando é referido que a mensagem se passa “fechada num envelope, geralmente endereçado e frequentemente selado”<sup>51</sup>.

A carta, nascida sempre de uma ausência, pode assumir um carácter privado ou público, isto é, por um lado, pode ser mediada entre pessoas que possuem uma relação íntima (familiar), e está-se a falar do domínio privado, íntimo<sup>52</sup> ou, por outro lado, entre organizações/instituições, como é o caso de empresas, revistas, jornais, e, neste caso, está-se a falar do domínio público. Independentemente de ser do domínio privado ou público, a carta apresenta-se sempre como um meio para comunicar, por escrito, com um par social, com quem o remetente apresenta afinidades de qualquer tipo, formais ou informais.

Alguns autores também apresentam definições do género epistolar.

Jacques Rougeot (1978: 169, *apud* Seara, 2006:28) apresentou uma definição de carta que se baseia na identificação dos traços distintivos do género que levará à sua caracterização.

Assim, considera a carta:

- a) um meio de comunicação,
- b) uma forma substitutiva das palavras que podem ser trocadas entre dois interlocutores numa situação de conversação,
- c) uma forma escrita,
- d) um facto que se desenrola a partir das intenções únicas do seu autor (enquanto uma conversa se desenrola segundo impulsos dos diferentes interlocutores e o seu destinatário é conhecido),
- e) determinada por condição exteriores (acontecimentos especiais, celebrações, etc.)

---

<sup>51</sup> AAVV. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 824.

<sup>52</sup> Será de referir que muitas vezes as cartas que são do domínio privado quando publicadas ou disponíveis em arquivos públicos deixam de o ser e o investigador/leitor assume-se como uma espécie de espião/voyeur retalhando a privacidade de outrora ou de outrém, assistindo a “conversas” íntimas do quotidiano privado.

Seara, no entanto, considera-os insuficientes e faz a sua proposta que a seguir se transcreve, desenvolvendo esta ideia dos traços distintivos e acrescentando traços que considera pertinentes para a definição do género epistolar:

- Na origem, há uma ausência;
- trata-se de um meio de comunicação escrita;
- traduz uma actividade singular/individual/privada;
- pressupõe um dispositivo externo relativo à especificidade da situação de comunicação que implica e impõe o seu uso;
- a comunicação epistolar desenrola-se em situação não partilhada que motiva o emissor à especificação, através de determinados elementos peritextuais (envelope, datação, localização, assinatura) e textuais, da sua identidade, a da(s) do(s) seu(s) destinatário(s) e do quadro espaço-temporal em que se inscreve a sua actividade;
- o destinatário é identificável no texto (mesmo que o verdadeiro locutor não seja, em última instância, aquele que a situação enunciativa representa);
- é uma experiência recíproca, dominada pelo desejo de troca;
- pressupõe uma noção importante – a de pacto epistolar, ou seja, existe a expectativa de uma resposta;
- é um lugar de polivalência e de ambiguidades temporais, decorrente de uma interacção descontínua;
- constrói-se com base numa sucessão de hiatos (temporais, espaciais, etc);
- constitui, no plano social, uma recriação pessoal de um espaço codificado de comunicação social. É uma escrita codificada normalizada que releva contudo da expressão espontânea. Escrever um texto epistolar não é a simples transcrição de fórmulas canónicas registadas em qualquer manual ou “secretário”;
- representa, no plano ontológico, um intermediário insubstituível entre presença e ausência. Tem por finalidade dizer da nossa existência, da nossa saúde, das nossas notícias e sobretudo da suposta ou pretensa exigência da reciprocidade;
- situa-se entre o permitido e o interdito. É portador de confidências, de segredos, de comprometimentos, daí que por vezes o emissor jogue, habilmente, com a necessidade do anonimato;
- revela a nível antropológico, uma estreita articulação entre o individual e o social. Como discurso ritualizado, como porta-voz de estratégias sociais, afectivas, culturais, o discurso epistolar é revelador de uma relação intrínseca entre duas entidades: a pessoa e a sociedade;
- a distância que separa o emissor do receptor, virtualmente presente em todo o texto, torna-se uma modalidade de organização textual e inscreve-se nela com a especificidade que decorre da sua função comunicativa;

- a assumpção de um eixo comunicativo (loc → aloc) produz um efeito de distância mostrando o referido aspecto diferido da comunicação epistolar.<sup>53</sup>

(Seara, 2006: 29-31)

Por sua vez, Maingueneau (1998: 37-43), com base numa perspectiva pragmática da comunicação verbal, considera que a carta se define pelos seguintes traços distintivos:

- contém organização supra-frásica
- possui uma orientação
- é uma forma de acção
- é interactiva
- é contextualizada
- remete-se a um (outro) sujeito
- encerra normas que regulam a sua produção
- integra-se num interdiscurso.

O autor define carta baseando-se nas suas dimensões estrutural e funcional.

Para além destas acepções, encontram-se também dicionarizadas as possibilidades da carta, ou seja, todas as realidades que mantêm os traços semânticos com a definição do género carta acima descrito. Assim, verifica-se que o género se realiza nas mais variadas áreas de actividade, mostrando o seu carácter multifacetado (versátil, camaleónico), a sua capacidade de adaptabilidade, os diversos papéis que assume na sociedade e ao longo da História, desde os que são mais divulgados aos menos conhecidos, dos mais antigos aos mais recentes e peculiares<sup>54</sup>.

Termine-se esta breve alusão à definição de carta com uma proposta de Seara inspirada em Benoît Melançon que ilustra a prática discursiva que o género encerra,

É a expressão escrita de um “eu” não metafórico (quem assina corresponde ao sujeito enunciador) que se dirige a um

---

<sup>53</sup> Embora se tenha copiado na íntegra os traços que esta autora considera necessários para a definição de carta, nem todos estes aspectos serão observados durante a análise do *corpus* de textos dos alunos.

<sup>54</sup> Pode-se aqui perceber que, afinal, a carta não estará assim tão arredada da vida dos falantes, como defendem muitos investigadores, quer seja um modelo quer seja outro qualquer, quase todos, ao longo da vida, já tiveram ou terão sempre de ler ou escrever, pelo menos uma vez, uma carta.

destinatário também não metafórico, tendo esta dupla restrição a finalidade de eliminar desta nossa análise a ficção epistolar. Forma de comunicação e de troca, o texto epistolar une, num projecto comum, duas instâncias (destinador e destinatário) postulando-se o conceito de reciprocidade. Nascido de uma ausência conotada negativamente, o texto epistolar tem amiúde uma função metonímica e testemunha, de forma eloquente, a coalescência de diversas temporalidades. (Seara, 2006: 29)

### 3. O EPISTOLAR COMO GÊNERO<sup>55</sup>

A língua integra a vida através de enunciados concretos, mas também é através de enunciados concretos que a vida integra a língua. Partindo dos pressupostos referidos anteriormente sobre as características do género, pode-se afirmar que a carta, enquanto enunciado, participa(ou) na vida e permite(iu) que a vida se integre(asse) nela própria.

A carta assume-se como um género discursivo, uma vez que está relacionada com um determinado campo de actividade humana: o da comunicação, apresentando um comportamento relativamente estável e, revelando, ao mesmo tempo, uma heterogeneidade funcional. Como se observou no capítulo anterior, a noção de género permite agrupar enunciados que possuam características comuns, mas que também revelem uma determinada plasticidade.

O género está ancorado num contexto particular marcado social e institucionalmente<sup>56</sup>. A carta, por sua vez, está associada a uma situação comunicativa *in absentia*.

A escrita de uma carta tem de respeitar determinados critérios formais de carácter identitário relativamente ao género e que, por isso, a definem e permitem agrupá-la num tipo de categoria de enunciados que apresentam características semelhantes. Formalmente, têm de ser respeitadas as fórmulas de abertura onde é apresentado o destinatário e

---

<sup>55</sup> Sabe-se que existem duas grandes categorias dentro do epistolar: as cartas de uso comum e as que possuem valor estético, as cartas literárias. No entanto, o intuito desta dissertação não será o de discutir se a carta é um género literário ou não, apenas identificá-lo como género comunicativo de uso comum, tal como é ensinado na escola.

<sup>56</sup> Por exemplo, aquilo a que se convencionou chamar composição escrita é um género cuja prática está intimamente associada (destinada) à escola.

simultaneamente denunciada a relação existente entre o locutor e o interlocutor; as indicações de lugar e de tempo referentes à mensagem que prendem o momento enunciativo à realidade e se encontram, geralmente, situadas no cabeçalho, e as fórmulas de fecho onde constam as despedidas e a marca do remetente através da sua assinatura. Estas características encontram-se, assim, ancoradas num momento e num lugar, configurando um contexto social e institucional que determina o momento enunciativo. Os indivíduos que participam da construção do texto epistolar, encontram-se a agir comunicativamente, o que constitui uma forma de comportamento social, ou seja, esses indivíduos, recorrendo a meios verbais, neste caso escritos, cumprem determinados actos sociais. Esses actos sociais possuem, por si, normas, elementos que lhes concedem um carácter social e culturalmente estabelecido.

Escrever uma carta é dar origem a uma actividade singular, não partilhada no momento da sua produção<sup>57</sup>, uma vez que na sua origem está a ausência temporal e espacial do destinatário, em que o emissor conjuga elementos textuais com elementos não textuais<sup>58</sup>, desencadeando, assim, através de um meio de comunicação verbal, neste caso o registo escrito, uma determinada situação de comunicação.

Segundo Bakhtin (2003 [1979]) para que o género funcione comunicativamente é necessário que assegure três factores intimamente ligados no todo orgânico do enunciado, e que ele apresenta como:

- 1) exauribilidade do objeto e do sentido,
- 2) projecto de discurso ou vontade de discurso do falante,
- 3) formas típicas composicionais e de género do acabamento.

O primeiro aspecto mencionado refere-se ao facto de um género se esgotar no que respeita ao(s) tema(s) tratados. Neste ponto, entende-se que o autor esgota o seu texto de acordo, simultaneamente, com as características que o género que escreve possui e com a situação em que se encontra. Depreende-se que este será, então, um elemento necessário e essencial à produção de qualquer género discursivo e à eficácia na interacção verbal social, uma vez que serve para orientar o escrevente, no caso do género epistolar, no seu processo de produção e, ao mesmo tempo, o destinatário, no seu processo de compreensão.

---

<sup>57</sup> Não se pode esquecer que a relação entre os intervenientes é importante na medida em que pode condicionar a escolha dos elementos a escrever.

<sup>58</sup> Designa-se por elementos não textuais todos os que exteriores ao texto se conjugam num esforço da busca do resultado final: envelope, datação, localização, assinatura.

O segundo ponto referido pelo autor é relativo à *intenção discursiva* de discurso ou à *vontade discursiva* do falante. Cada falante no evento comunicativo assume uma determinada posição dominante como instruir, convencer, explicar, pedir, ... (Santos & Menéndez, 2007: 2564). Este factor da intenção discursiva é determinante na construção do enunciado e nas suas possibilidades de realização. É o enunciado no seu total que transmite a intenção do falante e determina a escolha da forma do género na qual será produzido esse enunciado. No que respeita à escrita epistolar, de acordo com a atitude discursiva do falante assim ele optará por uma ou outra forma dentro do género epistolar. Se a sua vontade é reclamar, então, redigirá uma carta de reclamação; se desejar enviar ou saber notícias de um amigo, produzirá uma carta familiar; se pretender declarar os seus sentimentos a um interlocutor, escolherá a carta de amor; se procurar dar a conhecer sua opinião sobre matérias publicadas num jornal ou numa revista recorrerá à carta à redacção, ...

O terceiro aspecto, formas típicas composicionais e de género, o mais importante para Bakhtin, refere-se às formas estáveis do género e acaba por ser o culminar dos outros dois factores apresentados:

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao género escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de género. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do género mais familiar e do mais íntimo.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (Bakhtin, 2003 [1979]: 282)

O género, com as suas características, serve para moldar o discurso, o que ajuda no acto comunicativo (Bakhtin, 2003 [1979]), uma vez que esse auxílio se torna útil na produção e na recepção dos enunciados, nas múltiplas situações comunicativas.

#### 4. A GÊNESE DA FUNÇÃO COMUNICATIVA DA CARTA

Segundo Bazerman, alguns dos primeiros gêneros escritos surgiram dos conhecidos gêneros da “*performance* pública” que define como: “Some early written genres arose directly from highly visible and well-known genres of spoken public performance” (Bazerman, 2000: 16), bem como muito do que actualmente se considera como literatura teve as suas origens naquilo a que o autor designa como *performances* orais<sup>59</sup>. Esses desempenhos orais ganharam autoridade e expressividade e foram sendo transformados, muito cedo, em gêneros escritos reconhecíveis: “Some genres rise out of more ordinary, daily speech acts, such as counting and recalling” (Bazerman, 2000: 17).

Este autor, com base nos estudos que tem desenvolvido, considera, ainda, que “the secondary literature suggests that letters may have a pervasive and important influence in the formation of genres<sup>60</sup>.”<sup>61</sup> (Bazerman, 2000: 16). Acrescenta que, no Oriente e na Grécia, as primeiras ordens escritas ao lado de outros assuntos de índole militar, administrativa, política foram realizadas em forma de cartas. Essas cartas eram entregues por um mensageiro que tinha depois a função de as ler. Desde essa altura que se concebia uma encenação social onde desempenhavam funções o emissor e o receptor, apesar da leitura feita pelo mensageiro, numa comunicação à distância. Com o avançar dos tempos a função do mensageiro desapareceu, ficando agregado à escrita da carta a projecção do seu emissor e o carácter de união entre comunidades. Com o evoluir da sociedade, também os usos da carta se modificaram e receberam outras configurações, dando, assim, resposta às necessidades e acompanhando os acontecimentos sociais e institucionais das actividades

---

<sup>59</sup> Distingue entre “original performance” e “modelled performance”, sendo que os primeiros são os textos ditos originais (gêneros) e os segundos constituem os textos criados a partir dos originais (sub-gêneros), de acordo com as necessidades sociais.

<sup>60</sup> Pode-se, por exemplo, pensar na notícia. A estrutura da carta pode associar-se à sequência tradicional da notícia: quem? (o enunciador), o quê? (escreve uma carta com uma intenção), onde? (localização espacial) e quando? (localização temporal), seguidos de como? e porquê? (explicitação da intenção que leva à escrita da carta).

<sup>61</sup> No capítulo intitulado “Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres”, Bazerman considera que a carta está na origem social dos mais diversificados gêneros. Assim, faz referência a exemplos de gêneros importantes, que vão do uso mais informal ao uso mais formal, e que mantêm hoje resquícios das cartas – identificação do autor, da audiência e assinatura, nas mais distintas áreas como a do direito (códigos), do governo (ordens, leis, proclamação), da política (manifesto), comerciais e administrativas (cartas de petição, cartas técnicas, cartas de recomendação, carta dos accionistas (relatório anual), carta comercial que deu origem a vários gêneros – memorando, relatórios, circulares), da comunicação social (jornal, revista científica, cartazes, boletins informativos), da literatura (romance (epistolar) como uma das primeiras formas de ficção em prosa, biografias), da religião (livros do Novo Testamento, encíclicas papais, cartas apostólicas, cartas aos deuses, cartas aos mortos, cartas-orações) e também de vários instrumentos de dinheiro e crédito (como o título de crédito (letra de câmbio), cartas de crédito), (Bazerman, 2000: 15-30).

que os gêneros assistem na comunidade onde circulam. Encontra-se aqui o pressuposto Bakhtiniano de evolução de gênero quando afirma que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros de discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2003 [1979]: 262)

À medida que cada configuração epistolar ia ganhando expressividade no mundo social, isto é, se ia especializando e expandindo a sua forma, ia sendo reconhecida pelos seus utilizadores, tornando-se cada vez mais tipificada no que respeita aos traços identificativos, como são, por exemplo, os modos de organização e as fórmulas de abertura e de fecho. Esta característica do gênero permite, assim, que cada modo de expressão passe a ser tratado diferentemente e ganhe um poderoso espaço de força comunicativa dentro da sociedade, pois constituía um importante veículo de ligação entre sujeitos que se encontra(va)m em espaços diferentes.

Dos usos mais formais, a carta evolui e passou a desempenhar funções, também, em relações pessoais. De entre essas novas faces da carta encontram-se as de carácter particular (pessoais), profissionais, as comerciais, as de amor, as de condolências, as de felicitações, ...

A carta assume diferentes funções, ao longo dos tempos, sem nunca perder a marca da função comunicativa e de ser a ponte entre dois lugares e dois momentos<sup>62</sup> distintos e entre o locutor e o seu interlocutor. É um gênero realizado na sociedade, considerado um artefacto linguístico de natureza sócio-comunicativa que desempenha uma função social, substituindo o oral de forma assíncrona.

Neste sentido, também Rocha (1984) concorda que

É espinhosa a questão dos limites da carta, pois, praticamente, ela é ilimitada. [...] os factores anexos à sua

---

<sup>62</sup> Altman (1992 *apud* Seara) considera que no discurso epistolar é impossível falar de presente uma vez que este traduz apenas uma ponte entre o passado e o futuro. Na mesma linha, para Seara, o discurso epistolar possui várias dimensões temporais: “Lugar de polivalência temporal, o discurso epistolar encerra esta mistura de tempos diversos: o da história passada, o da selecção da informação, o da escrita, o do envio, da recepção, da leitura, da releitura.” (2006: 22)

própria contextura a aproximam do diário, da confissão, do romance, do relato de viagem e, até, do teatro. Mas as especulações que se possam fazer neste domínio não bastam para a identificar com qualquer desses géneros. (Rocha, 1984: 25)

Este género foi-se constituindo e modificando a partir das necessidades interaccionais dos seus usuários, o mesmo será dizer que o foi pelo jogo dialógico da linguagem que foi evoluindo e se foi tornando um género distinto.

#### **4.1. SITUAÇÃO SÓCIO-COMUNICATIVA DA CARTA**

Uma das particularidades do ser humano é a profunda necessidade de comunicar. Por essa razão, os falantes procuram, na sua generalidade, viver em grupo. Desde cedo, a humanidade sentiu a necessidade de dar e receber informação, de contactar com os demais mesmo que esses se encontrassem longe.

É de tenra idade que se inicia a actividade de comunicar, como afirma Silva:

Começamos exatamente a construir a nossa história conversacional (ou interacional) através da introdução na atividade conversacional, no interior das relações familiares, em que se promovem os nossos primeiros processos de sociabilização com os outros e com o mundo. (Silva, 2002: 25-26)

A partir do momento em que o falante se dirige a alguém, com uma mensagem, num determinado lugar e num determinado tempo estão reunidas as condições para se estabelecer uma situação de comunicação. Para tal, o enunciador tem ao seu dispor meios verbais que pode associar a meios visuais, auditivos, tácteis que lhe permitem concretizar essa acção comunicativa.

Comunicar significa estabelecer contacto, trocar mensagens, participar algo a alguém, quer através do oral, quer por escrito. Se se recordar o sobejamente reconhecido

esquema de comunicação de Jakobson (1963)<sup>63</sup> inspirado num esquema triádico previamente proposto por Bühler, encontram-se as funções da linguagem associadas a cada elemento da comunicação verbal. Assim, os elementos necessários para a concretização do acto de comunicação estão relacionados com: um emissor que produz informação, centrando-se em si próprio (função expressiva ou emotiva) ou num receptor que é interpelado por essa informação (função apelativa), a informação codificada (função metalinguística) e constituída em forma de mensagem mais elaborada (função poética) que será transmitida através de um canal que se testa (função fática), colocando em contacto os dois participantes num universo particular (função referencial) que envolve todo o acto comunicativo. Reportando para a actividade discursiva face a face, as categorias necessárias para constituir uma situação comunicativa serão: o canal oral, a produção de uma alocução que requer um interlocutor em simultâneo, a existência de uma intencionalidade comunicativa, um determinado espaço e tempo para que enunciação aconteça e um contexto de comunicação de onde resulta uma interacção (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1998).

A interacção verbal é um evento comunicativo que se realiza entre

“dois interactantes” mediante a exigência de determinadas condições: os locutores devem aceitar um mínimo de normas comuns, empenhar-se na troca, assegurar conjuntamente a sua gestão, produzindo sinais que permitam mantê-la, sincronizando o seu uso da palavra com os seus gestos. (Maingueneau, 1997: 60).

Maingueneau refere-se à interacção em presença, mas relembra que ela também acontece na ausência. Numa situação de comunicação por escrito não se tem o imediato, isso pertence à oralidade, na comunicação por escrito, o receptor não descodifica a mensagem ao mesmo tempo que o emissor a produz, há a distância física, o que dá origem a uma comunicação em diferido<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> O esquema da comunicação de Jakobson foi, durante muito tempo, uma referência por ter alargado os estudos linguísticos, do quadro estreito do sistema da língua, ao fenómeno da comunicação globalmente considerado. No entanto, foi simultaneamente criticado por ser considerado, por um lado, demasiado generalista, pela falta de rigor analítico e falta de clareza conceptual e terminológica, e, por outro, demasiado particular, não permitindo ir além do estudo da comunicação verbal.

<sup>64</sup> Actualmente, tem-se a possibilidade de ter a comunicação escrita de forma quase imediata, como por exemplo nos fóruns de discussão, o menseger, *chats*, redes sociais, ...

Toda enunciação, **mesmo produzida sem a presença de destinatário**<sup>65</sup>, é, de fato, marcada por uma *interatividade* constitutiva (fala-se também de dialogismo), é a troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual se constrói o seu próprio discurso. (Maingueneau, 2002: 54)

Kerbrat-Orecchioni define *interacção verbal* enquanto troca comunicativa entre dois participantes que exercem influências recíprocas um sobre o outro: “tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des «*interactants*», exercent les uns sur les autres un réseau *d'influences mutuelles* – parler, c'est échanger, et c' est changer en échangeant.” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 17). A construção do discurso é sempre influenciada pelos seus participantes. Pode-se afirmar que a interactividade é uma das características/propriedades da língua em qualquer situação de uso.

O género *carta*, pelas características específicas de que se reveste, enquanto forma de interacção particular comunicativa e pelo seu funcionamento próprio, cria uma situação sócio-comunicativa com características de interacção particulares e socialmente situadas. Como afirma Seara “a língua, do ponto de vista da sua *praxis*, reflecte, principalmente através do género, os padrões culturais e, também, interaccionais da comunidade”. (Seara, 2006: 26)

Os indícios de interactividade na carta pessoal podem ser encontrados em momentos como o vocativo, a escolha dos marcadores discursivos e o recurso às perguntas directas, entre muitos outros. Estes são elementos que contribuem para expressar o diálogo entre o *eu* e o *tu*: a superfície textual a reflectir o jogo da actuação interactiva, discursiva, cognitiva e enunciativa engendrada num evento comunicativo (Silva, 2002: 158)<sup>66</sup>. As marcas de interacção contribuem, desta forma, para estabelecer uma estreita, eficaz e directa ligação entre o enunciador e o seu interlocutor, deixando o registo escrito de ser considerado o registo do distanciamento. É verdade que a escrita epistolar representa o

---

<sup>65</sup> Sublinhado nosso.

<sup>66</sup> A autora (Silva, 2002) na sua tese de doutoramento intitulada *Um estudo sobre o género carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos* procurou mostrar o movimento dialógico das cartas, promovido pela alternância dos papéis comunicativos. A autora procurou, igualmente, deixar claro que a noção dialógica bakhtiniana está directamente ligada à de interactividade. Analisa como marcas de interactividade: os marcadores discursivos, marcadores discursivos interrogativos, enunciados interrogativos, fórmulas de saudação, perguntas, déicticos, formulações discursivas, diafonia.

distanciamento físico, conferido, como já anteriormente se referiu, pela ausência do interlocutor. No entanto, quando se escreve uma carta escreve-se para alguém que estará sempre, seja numa dimensão real ou ficcionada, representado na intenção comunicativa do enunciador. Por esta razão, a escrita epistolar comporta consigo, através das marcas linguísticas, o dialogismo estabelecido entre o enunciador e interlocutor como refere Bakhtin (2003).

A carta possui, como qualquer outro texto, marcas que manifestam a interactividade na intenção comunicativa e na relação directa entre o enunciador e o interlocutor. Esta relação pode configurar-se em diferentes níveis pelas distintas relações que podem existir entre os interlocutores: diversos envolvimentos, dos mais formais aos mais informais. Assim, de acordo com o tipo de envolvimento instituído será seleccionado o sub-género mediador do acto comunicativo. Em qualquer um dos casos, o destinatário tem um papel de suma importância e determinante na configuração do quadro comunicativo mesmo que seja uma actividade ficcionada. Independentemente de ser uma acção real ou ficcionada, não se pode esquecer de que é o sujeito que constrói o texto, logo, a relação interpessoal verbal criada, por sua vez, revela como a situação comunicativa está organizada. O contexto da situação em que as cartas são produzidas, conjuntamente com os seus interlocutores, também se encontra retratado no próprio texto e acaba por concorrer, igualmente, a par dos restantes factores, para a construção da coesão e coerência dos textos. A interactividade é um processo que pressupõe envolvimento interpessoal, que por sua vez se manifesta na superfície textual. Assim, para além da relação que o enunciador estabelece com o interlocutor, pode-se dizer que também estabelece uma relação com a língua através do uso que dela faz. Desta forma, a análise das cartas permite verificar como o conceito de interacção é parte integrante da perspectiva discursivo-textual, observando a materialidade linguística e a situação de comunicação donde resulta uma enunciação e um enunciado concreto. Por esta razão, a análise dos textos que mais à frente se apresentará, neste trabalho, incidirá sobre o conhecimento que os alunos têm dos géneros textuais, neste caso em particular do género epistolar, na perspectiva do texto final – o produto – mas não perdendo nunca de vista o percurso que possa estar subjacente à sua produção – o processo.

Relativamente a este género, Kerbrat-Orecchioni considera-o um texto com características interactivas particulares dadas as suas circunstâncias de produção e por isso o aproxima da conversação

La lettre est un objet étrange, tout à la fois complet et incomplet; complet puisqu'il se présente comme un *texte* se voulant cohérent [...] et doté de séquences liminaires d'ouverture et de clôture, ce qui l'apparente à cette unité de l'oral qu'est la *conversation*; mais en même temps incomplet, puisque ce texte n'a de sens que par rapport à un autre texte antérieur ou postérieur (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 34)

A produção de uma carta exige um contexto complexo para a sua compreensão, uma vez que se encontra relacionada com o momento anterior à sua produção configurado por uma carta recebida, por um desejo sentido, ... e um momento posterior, que se refere à resposta à carta que se escreve, criando-se uma cadeia epistolar. Contudo, uma carta pode revestir-se da categoria de acto isolado, pontual, quando enviada e não obtiver uma resposta, mas pode assumir-se igualmente como um elemento de ligação entre dois interlocutores de forma frequente, contínua<sup>67</sup>. No caso da primeira possibilidade, não se está perante a interação, ela apenas ocorre na segunda.

É por esta razão que Kerbrat-Orecchioni considera que “ne semble pas que l'on puisse parler à propôs du discours épistolaire d'«interaction» à proprement parler” (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 17), no mesmo sentido que se aplica à *conversa*ção, porque não há a influência simultânea do interlocutor sobre o locutor como resposta imediata aos sinais frequentes que o outro fornece durante a condução do processo interativo, como se o interlocutor fosse o co-piloto do locutor.

#### 4.1.1. O QUADRO COMUNICATIVO DA CARTA

Não se poderá falar de género sem falar da dimensão do contexto que se encontra associado à prática discursiva (Maingueneau & Charaudeau, 2008: 127-128). Dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso, em que se orienta o presente trabalho, o conceito de contexto torna-se relevante por ser determinante no que se prende com as operações de produção e de interpretação dos enunciados que mais adiante serão alvo de

---

<sup>67</sup> Em relação aos distintos movimentos de envio e de recepção, Grassi (1998: 2) classifica-os como “correspondance active” e “correspondance passive”, respectivamente.

análise. Ou seja, a descrição e análise das cartas que compõem o *corpus* textual é elaborada de acordo com o quadro comunicativo definido por Kerbrat-Orecchioni (1990), o mesmo será dizer que será realizada atendendo às coordenadas contextuais.

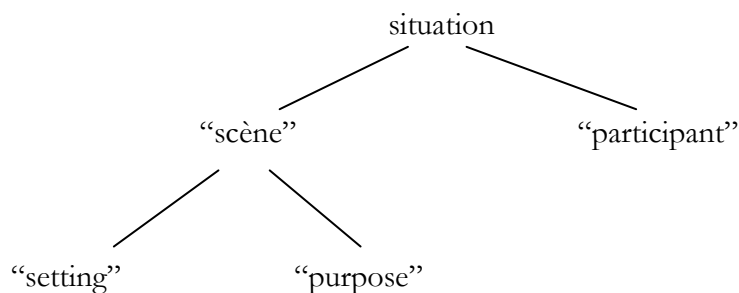
Uma vez que o contexto se torna responsável pela definição das características específicas de cada texto, relativamente ao género a que pertence, a sua caracterização assume relevância para se poder proceder à descrição/análise desse mesmo texto.

Kerbrat-Orecchioni (1990: 76-81), no âmbito da dimensão de quadro comunicativo, define contexto como equivalente de situação:

Du fait sans doute qu'elle a été trop longuement 'négligée' et considérée par les linguistes comme marginale, la notion de «contexte», ou de «situation» - les deux termes étant ici équivalents (...) nous entendons par “contexte” l’environnement extralinguistique de l’énoncé, par opposition au “cotexte” linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 76)

mas acrescenta que “cette notion donc est loin d'avoir un statut clair” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 76).

Com base num modelo proposto por Brown et Fraser (1979), Kerbrat-Orecchioni decompõe a situação comunicativa da seguinte maneira, no que se refere aos seus elementos gerais



Kerbrat-Orecchioni, 1990: 77

Observando o esquema, pode-se concluir que os elementos fundamentais que constituem a situação de comunicação são:

1. O local
2. O propósito/objectivo
3. Os participantes

No que se refere ao primeiro, a autora alude ao quadro espaço-temporal. Relativamente ao espaço físico, designa-o como o local onde se encontram os interactantes. Deste espaço, faz parte, igualmente, a organização proxémica que abrange também a distância entre os participantes. O espaço poderá ser o restrito aos olhos dos participantes, mas também englobar espaços mais vastos. Poder-se-á incluir, aqui, o quadro espacial relativo à dimensão social e institucional. Confere-se relevância ao espaço onde decorre a concretização da língua, a produção discursiva, o contexto de actuação social.

O quadro temporal é igualmente determinante para o funcionamento de uma interacção, porque a localiza em relação aos acontecimentos descritos/referidos e contribui para a organização temporal do próprio texto.

A análise linguística do género terá em conta a situação social do evento discursivo, uma vez que, segundo Maingueneau & Charaudeau, a atividade *langagière* é um fenómeno social em dois sentidos: ela é determinada pelo contexto social e é em si uma prática social (2008: 128).

Como afirmam Halliday & Hasan, existe uma relação nos dois sentidos entre linguagem e situação: a situação onde decorre a interacção é extremamente importante para o sucesso da mesma, por sua vez, a interacção está imbuída das características da situação

“The situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged, and... that are likely to be exchanged’, then it is equally true that the meanings that are being made by the language will give the participants a great deal of information about the kind of situation they are in. (Halliday & Hasan, 1989: 55)

O objectivo “est dans une certaine mesure intégré au site, puisqu’à tout site est associée une finalité intrinsèque; mais il en est en même temps relativement autonome”

Kerbrat-Orecchioni (1990: 79), uma vez que o objectivo de uma interacção se localiza entre o lugar e o momento da interacção e os seus participantes, melhor dizendo, os próprios objectivos dos participantes.

Os participantes são, segundo esta autora, o elemento mais importante do quadro comunicativo:

Les participants peuvent être envisagés dans leurs caractéristiques individuelles – biologiques et physiques (âge, sexe, appartenance ethnique, et autres propriétés de l'être et du paraître), sociales (profession, statut, etc.), et psychologiques (constantes et passagères: caractère et humeur); ou dans leurs relations mutuelles – degré de connaissance, nature du lien social (familial ou professionnel, avec ou sans hiérarchie), et affectif (sympathie ou antipathie, amitié, amour, et autres sentiments qui peuvent être ou non partagés). (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 79)

Cada um destes factores, relativos aos participantes, desempenha um papel fundamental no desenrolar da interacção e, de forma particular, no conhecimento mútuo entre si, que vai influenciar e projectar-se no desenvolvimento da actividade comunicativa.

Como já se referiu por várias vezes, a comunicação epistolar constitui um modo de interacção assíncrona, o que (re)configura todo um quadro de produção e recepção, tornando-o particular. Embora a carta seja redigida em função do outro, ele não participa e não influencia, em directo, o trabalho de escrita, o decorrer da interacção. Essa influência é feita apenas de forma indirecta, através da ideia que o sujeito da enunciação tem do seu interlocutor. Por isso, dependendo do nível de conhecimento que existe entre eles, assim o locutor pode simular a intervenção do destinatário, atribuindo-lhe comentários, perguntas, antecipando reacções, que podem servir, apenas, para daí desencadear os seus próprios comentários e as suas próprias perguntas.

#### 4.1.2. O QUADRO PARTICIPATIVO DA CARTA

A noção de quadro participativo oriundo de uma reflexão sobre o conceito “*participation framework*” de Goffman (1981), que designa o número de participantes e o seu estatuto interlocutivo, é trabalhada por Kerbrat-Orecchioni (1990), porque a autora considerou necessário alargar esta noção de quadro participativo a qualquer forma de interacção e não restringir apenas à interacção conversacional.

##### 4.1.2.1. OS PARTICIPANTES

Na interacção epistolar, a carta medeia o *Eu* e o *Tu*. O *tu*, destinatário, é sempre indetectável no próprio texto<sup>68</sup>, o *eu* poderá ser ou não, no entanto, será sempre revelado através do discurso, possibilitando o processo de troca. Será também em volta e em função deste *tu* que o texto se constrói.

A carta é sempre dirigida a um leitor. Esse destinatário pode ser real ou ficcionado, uma vez que nem sempre possui um corpo físico. O remetente dirige-se a uma pessoa, a uma entidade, a um grupo, a si próprio, a uma personagem imaginária. Seja quem for a entidade destinatária vai condicionar o texto

o epistológrafo pratica uma escolha, uma eleição, que condiciona incontestavelmente o texto que vai escrever, quer no plano da franqueza, quer no do estilo [...] requinta o que tem para dizer conforme o destinatário a quem o confia. Àqueles que preza ou àqueles que combate, procura dar de si uma imagem lisonjeira e subtil, por meio duma expressão graciosa ou percuciente, duma lógica sem defeitos, duma confiança exclusiva. Desembaraça-se dos outros em estilo de expediente... (Rocha, 1984: 18)

---

<sup>68</sup> O destinatário é identificável, também, no envelope, elemento epitextual por se considerar exterior à carta, outro volume que circula fora do texto (Charaudeau & Maingueneau, 2008: 367-368). Maingueneau (1997) designa-o por epitexto privado por ser de carácter autoral, da responsabilidade do autor. Os elementos epitextuais fazem parte dos paratextuais.

O discurso epistolar não tem apenas o sentido/significado observado em 2., neste capítulo, de mensagem a enviar, é também, no sentido técnico/especializado definido por Benveniste (1989 [1974]), um uso da linguagem saturado de índices de enunciação, inscrevendo fortemente no seu seio a presença do escrevente tal como a do destinatário. O estar em diferido obriga à necessidade de colocar no texto todas as marcas que ajudem o receptor a localizar-se face ao momento de enunciação. É a própria ausência que obriga à referência de constantes marcas espaço-temporais, em particular os deícticos. Ao mesmo tempo que os elementos seleccionados para a construção dos textos produzem o efeito de presença, está-se, na verdade, perante uma situação de comunicação que se define pela ausência física dos participantes. Como afirma Kerbrat-Orecchioni

*On écrit parce qu'on est séparés, em même temps que pour créer l'illusion qu'on est ensemble; du fait de l'existence de ce fossé, et pour tenter de le combler. La surabondance des références au cadre spatio-temporel dans le discours épistolaire a à cet égard un statut bien paradoxal, puisqu'en même temps qu'elles produisent un effect-de-présence, ces références soulignent aussi, puisqu'elles seraient superflues en situation partagée, la réalité de l'absence. (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 17)*

O facto de o locutor e o interlocutor se encontrarem à distância provoca uma interacção recíproca não contínua representada na alternância de papéis entre ambos (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Por se desenvolver numa situação não partilhada pelos elementos envolvidos no processo, que encontram a possibilidade de se ligarem através da escrita, o locutor vê-se obrigado a apropriar-se de forma eficaz “do aparelho formal da língua e enuncia[r] a sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” (Benveniste, 1989 [1974]: 84). Ou seja, o locutor faz uso da língua, mas faz também uso dos elementos paratextuais que caracterizam a carta (como o envelope, o cabeçalho, a assinatura) a par do quadro espacial e temporal que se insere linguisticamente e que contribui para o locutor inscrever a sua actividade de escrita.

A necessidade de o enunciador ser claro e objectivo na execução da mensagem, durante a actividade de comunicação, determina a exigência da presença dos elementos constitutivos do género para que a sua função se concretize.

Através da interação são colocadas em confronto as estratégias dos interlocutores que têm de, constantemente, negociar, esforçando-se para colocar as normas a seu favor de acordo com os seus objectivos. No que se refere à comunicação escrita, torna-se necessário que todas estas condições sejam mais detalhadas e mais exigentes, uma vez que o facto de o interlocutor não estar presente exige que o locutor se socorra de todas as ferramentas que tem ao seu dispor para tornar a sua mensagem eficaz.

A situação de comunicação, volte a sublinhar-se, é determinante na interação que se desenvolve entre os interlocutores, e na produção verbal que daí resulta. Ou seja, a situação de comunicação é constituída tanto por factores oriundos do processo de interação como por dados subjectivos, factores que estão relacionados com os participantes e as suas experiências.

Segundo Kerbrat-Orechioni (1990) a situação comunicativa constitui-se por dados marcadamente objectivos e dados que são resultantes de representações interiorizadas pelos sujeitos e que são mobilizadas no decorrer do processo interactivo. As informações que os sujeitos veiculam na sua mensagem estão social e subjectivamente marcadas pelas suas experiências e pelo seu contexto.

Relativamente a uma abordagem cognitiva do contexto comunicativo, van Dijk observa que

os usuários da língua constroem também um modelo dinâmico, em contínua mutação (especialmente na conversação) do contexto comunicativo atual. Esse modelo representa as mais relevantes propriedades sociais e pessoais do falante e do ouvinte, incluindo seus (supostos) modelos de situação velhos ou atuais (o que explica a importância do conhecimento mútuo pressuposto a cada passo da interação), e um conjunto de propriedades relevantes da situação social de fala e texto (van Dijk, 2010: 165)

O autor chama a atenção para a necessidade da existência do conhecimento mútuo por parte dos participantes na interação. Esse conhecimento é partilhado e é representado por modelos que os falantes adquirem e desenvolvem para posteriormente aplicarem na actividade social e estão presentes nas marcas subjectivas por si deixadas.

## 5. ESTRUTURA(S) DO GÊNERO EPISTOLAR

Seja qual for o ciclo de correspondência em que a carta se insira, ela tem de possuir as características estruturais de gênero. Embora os gêneros apresentem dinamicidade, eles possuem aspectos que lhes conferem estabilidade (Bakhtin, 2003: 282-283); no fundo, são esses traços que os particularizam e os distinguem dos demais gêneros. Esses traços distintivos constituem “um número de constantes composicionais que integram a sua macro-estrutura” (Seara, 2008: 124) e que se revelam necessários para a sua execução/produção.

A carta obedece a específicas normas de estrutura. Todos os elementos que a constituem são importantes e necessários, desempenham uma função que interfere na sua construção e na sua compreensão, e, por isso, na coesão e coerência discursivo-textuais. Esses elementos são, geralmente, comuns a todo o gênero, mas vão, ao mesmo tempo, recebendo uma espécie de formatação que vai contribuir para que o gênero se revista de uma determinada especificidade, dando origem aos diversos sub-gêneros.

A tradição clássica e medieval da carta ditava que a sua composição deveria corresponder a cinco distintas partes (Ceia, 2012)<sup>69</sup>:

- *salutio* (saudação ao destinatário);
- *exordium* ou *captatio benevolentiae* (prender a atenção do leitor e conquistar a sua benevolência);
- *narratio* (apresentação do assunto);
- *petitio*. (súplica ao leitor para cumprir o que lhe é solicitado);
- *conclusio* (recapitulação e conclusão).

Numa outra perspectiva, pragmática e textual, Adam (1998: 41) propõe uma estrutura do gênero epistolar, tendo como ponto referência os mecanismos de alternância dos turnos de fala, um modelo que parte da dinâmica textual do texto dialogal. Neste sentido, distingue três tipos de sequências.

---

<sup>69</sup> Consultado o *E-Dicionário de Termos Literários* de Carlos Ceia, esta consulta foi realizada em Janeiro de 2012, no seguinte endereço:  
[http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=1000&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1000&Itemid=2)

Observe-se o esquema<sup>70</sup>:

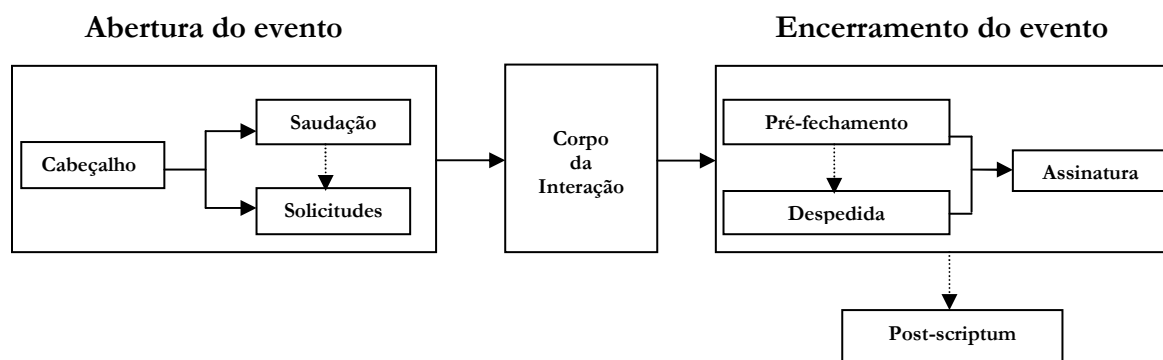
<b>Abertura</b> Fórmulas de tratamento & indicações temporais e espaciais	<b>Exórdio</b>	<b>Corpo da Carta</b>	<b>Peroração</b>	<b>Fecho</b> Última cláusula & assinatura
<1>	<2>	<3>	<4>	<5>

Adam, 1998: 41

Adam considera que as sequências (1) e (5) constituem os momentos fáticos da comunicação epistolar, ou seja, são momentos discursivos de transição reservados ao estabelecimento da comunicação – abertura e fecho – entre os interlocutores e permitem testar o canal de comunicação. As sequências (2), (3) e (4) representam as partes de um plano textual constituindo, assim, o corpo da interação.

Entre o esquema estrutural de Adam e os preceitos ditados pela tradição clássica, embora com séculos de distância, existem poucas diferenças: a base estrutural do gênero mantém-se semelhante.

Também Silva (2002) define uma estrutura composicional da carta pessoal, através do seguinte esquema que representa a sua estrutura básica:

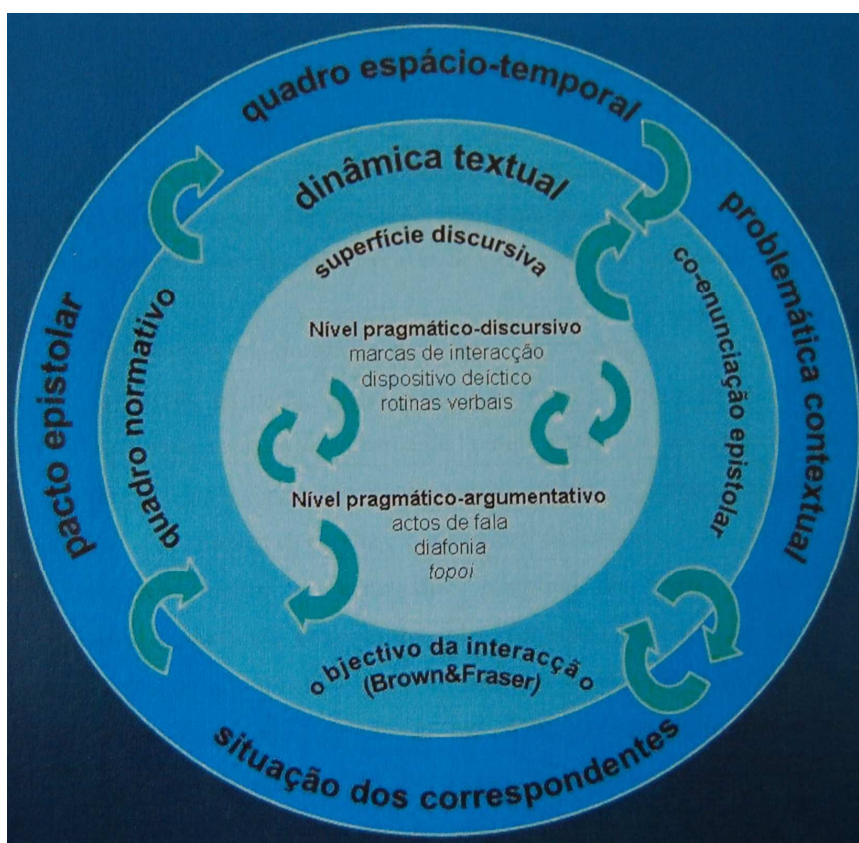


Silva, 2002: 138

<sup>70</sup> No que se refere ao fecho da carta, última cláusula, entende-se como uma disposição ou fórmula convencional final, sem grande importância no que se refere ao conteúdo da carta, mas que conclui, fecha o contrato comunicativo constituído pela missiva.

A autora reconhece o género epistolar como possuidor de uma estrutura composicional com sequências discursivas constitutivas das diferentes etapas. Considera, igualmente, que o funcionamento dessas etapas e, conseqüentemente, a coerência temática e pragmática das sequências discursivas, depende de um fator fundamental que determina essa acção que é o carácter dialógico inscrito no género (Silva, 2002: 138). É através destes movimentos de organização global que se vai construindo o texto epistolar modelado por uma lógica interactiva e enunciativa (pragmática) que minimiza a ausência dos envolvidos.

Seara (2006), por seu turno, reflecte sobre o funcionamento do género epistolar e propõe o seu próprio modelo que designa de AICE – Modelo de Análise Interaccional da Comunicação Epistolar que associa a estrutura ao funcionamento, e que a seguir se apresenta:



Seara, 2006: 218

Numa perspectiva distinta, não estrutural, como os esquemas anteriores, mas dinâmica, Seara considera que o discurso epistolar se distingue em três níveis diferentes.

No nível mais externo, encontra-se o que a autora designa por análise da situação, onde se pode encontrar o quadro espaço-temporal, a problemática contextual, a situação dos correspondentes e o pacto epistolar. O nível intermédio destina-se à análise dos mecanismos da dinâmica textual: como o quadro normativo, a co-enunciação epistolar e o objectivo da interacção. O último nível, o mais interno, reconfigura-se com a análise da superfície discursiva que a autora determina como uma análise de nível pragmático-enunciativo (interacção epistolar, dispositivo deíctico e as rotinas verbais) e um nível pragmático-argumentativo (actos de fala e os *topoi* presentes).

O género carta permite, e o género «carta pessoal» em particular, criar uma relação interlocutiva e dialógica entre as entidades discursivas, contextualizadas num tempo e num espaço. O discurso epistolar é, assim, interactivo, “na medida em que a enunciação está presa numa interactividade constitutiva” (Menéndez, 2006), portanto não importa se os diferentes interlocutores são reais e/ou virtuais.

Este último traço, a interactividade constitutiva, está associado à função e ao uso social do género em questão. Por exemplo, as rotinas verbais (Seara, 2006) características deste género serão seleccionadas e possuirão determinado valor de acordo com a situação de comunicação em que se encontrem. Ou seja, haverá sempre um trabalho linguístico levado a cabo pelos indivíduos no momento da produção linguístico-comunicativa<sup>71</sup> socialmente situada e que constitui uma interacção particular.

A perspectiva de análise da carta, neste trabalho, assumirá a vertente do nível pragmático-enunciativo – das rotinas verbais, da interacção epistolar e do dispositivo deíctico – mas sempre numa relação com a análise da situação e dos mecanismos da dinâmica textual.

---

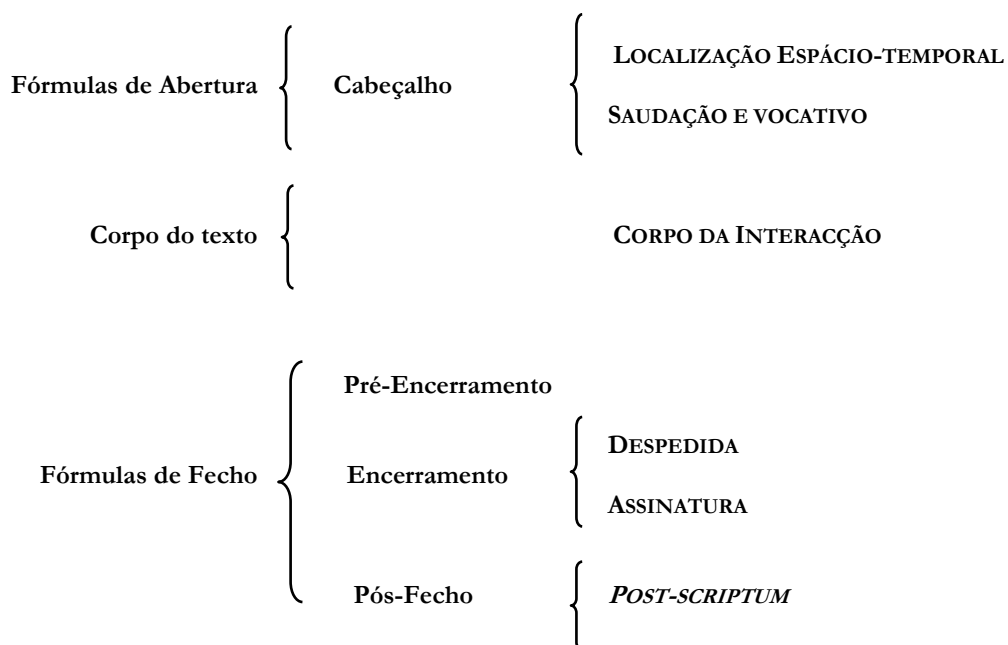
<sup>71</sup> Não se poderá esquecer que os géneros apresentam modificações ao longo do percurso da sua existência.

## 5.1. CONSTITUINTES DA ESTRUTURA DA CARTA PESSOAL

Na carta pessoal

O emissor dirige-se familiarmente ao seu receptor. Os temas dominantes neste tipo de carta estão ligados à vida do dia a dia, abrangendo da amizade ao amor, dos pequenos detalhes do quotidiano às grandes preocupações sociais. Trata-se do tipo mais transhistórico, ou seja, aquele que apresenta uma maior variabilidade espaço-temporal e uma maior dependência de modas e de gostos pessoais. (Santos & Menéndez, 2007: 2568)

Seja qual for a proposta acima mencionada, como concretização de uma estrutura geral, nas palavras de Santos & Menéndez, dita “estrutura mínima” (2007: 2569), ter-se-á sempre, aproximadamente, o esquema que a seguir se apresenta:



Esquema I

A carta possui momentos distintos. O momento inicial é composto pelas fórmulas de abertura, que, por sua vez, são constituídas por um conjunto de estruturas específicas na forma e na função. Ao que se segue o corpo do texto que contempla a interacção entre os locutores e termina com as fórmulas de fecho, também elas com características particulares.

Estes elementos possuem ainda dimensões de perspectivas diferentes, como afirma Altman “to write a letter is to map one’s coordinates – temporal, spatial, emotional, intellectual – in order to tell someone is located at a particular time”. (Altman, (1982: 119) *apud* Seara, 2006: 283).

Passar-se-á, em seguida, à explicitação concisa de cada uma deles.

### 5.1.1. AS FÓRMULAS DE ABERTURA

Seara (2006, 2008) designa as fórmulas de abertura como rotinas verbais, explicando que têm dupla natureza: por um lado, apresentam uma formulação fortemente estereotipada; por outro, têm uma função, sobretudo, relacional, decorrendo do seu carácter repetitivo e esvaziamento do conteúdo (*ib.*, 2008: 128).

No que se refere às fórmulas de abertura do *incipit*, as fórmulas canónicas que o constituem estão sempre directamente dependentes/ relacionadas com tipo de carta em que estão inseridas e com a razão de ser da carta (Santos & Menéndez, 2007: 2569), ou seja, o destinatário. É em função deste e da relação que o locutor mantém com o seu interlocutor que todo o quadro comunicativo se vai emoldurar.

Seara (2006: 282) apresenta um esquema bastante completo da estrutura prototípica das estruturas de abertura da missiva:

#### **ESTRUTURA PROTOTÍPICA DE ROTINAS DE ABERTURA DE MISSIVA**

1. [Acto de localização espaço-temporal] +
2. [Expressão apelativa conjuntiva] +
3. [Comentário sobre o quadro espaço-temporal] +
4. [Acto de acusação de recepção] +
5. [Acto de pedido de desculpas] +
6. [Acto de justificação]
- 7A. [Acto de agradecimento] ou 7B. [Acto de reprovação]

### 5.1.1.1. A REFERÊNCIA ESPÁCIO-TEMPORAL

No que respeita à abertura, encontram-se as informações relativas à localização espacial e temporal, que, na carta familiar, podem aparecer numa posição anteposta ou posposta, em relação ao corpo do texto (cf. Seara, 2006), e que fornecem informações sobre o local e o momento, responsabilizando o enunciador pelo acto comunicativo num determinado contexto, conferindo, por isso, ao enunciado, uma condição de existência real.

A designação de lugar e de tempo da carta assumem, assim, relevante preponderância na elaboração da mesma. A complexidade da produção epistolar estará emoldurada, primeiramente, pelo factor espaço, pois os “carteadores” sentem a necessidade de escrever ao outro quando existe entre ambos uma distância que justifica este acto<sup>72</sup>.

Estas indicações são de grande importância como afirma Seara, no sentido em que

As referências espaciais e cénicas têm um papel fundamental na compreensão dos textos epistolares. Qualquer que seja o conteúdo informativo da carta, o signatário cumpre um conjunto de procedimentos fixados pelas regras de apresentação: é imperioso que se situe no tempo e no espaço, inscrevendo a data e o local. A indicação do lugar de onde se escreve, dos acontecimentos que envolvem o acto permitirão ao interlocutor imaginar a cena, descodificar os indícios apresentados no enunciado, pois estes são decerto indícios-estímulo que despertam memórias e quadros de referências. (Seara, 2006: 284)

A influência destas informações está relacionada com o facto de contribuírem para o envolvimento do destinatário no processo do acto de escrita, uma vez que desta forma o interlocutor poderá localizar-se, (re)criar a cena, o momento e o lugar em que a carta foi escrita, o que lhe permitirá, conseqüentemente, proceder a relações entre os seus quadros de memória e os evocados pelo enunciado escrito, criando, então, quadros de referência que lhe permitam descodificar a mensagem que lhe é transmitida e produzir sentidos a partir da mesma. Mas, também, contribuem para a “tomada de consciência da transitoriedade de cada momento, e responsabilizam o enunciador” (Santos & Menéndez,

---

<sup>72</sup> Pode-se também considerar como factor determinante no fluxo da correspondência o factor emocional. Quando dois indivíduos estão envolvidos num laço de intimidade, seja amizade ou amor, e se encontram impedidos de conviver, mesmo que a distância seja curta, esse pode tornar-se o factor determinante para uma continuada correspondência.

2007: 2569) pelo seu acto. Dito de outra forma, a utilização destes elementos torna um e outro participante presentes e efectivos no acto comunicativo, ainda que se encontrem ausentes fisicamente.

A data, elemento cúmplice do lugar, desempenha a função de localizar o texto no tempo. Todo o conteúdo da carta está preso a um espaço e a um tempo: determinado assunto pode ser expresso num determinado momento enquanto noutro deixará de fazer sentido<sup>73</sup>. Por esta razão, muitas vezes aparece a data de forma mais particularizada, uma vez que apresenta dados mais específicos: o dia da semana, a hora de escrita, identificação de dia santo, dia comemorativo, ... A data quase assume um papel histórico na vida do remetente, pois, a partir do momento em que se regista um facto e o datamos estamos a contribuir para o irreversível: está fixado no papel para a “eternidade”.

A centralidade destas informações temporais e espaciais está, antes de mais, relacionada, primordialmente, com o facto de este elemento ter implicações inegáveis com todo o processo de produção e de recepção da carta. Ou seja, no caso particular do discurso epistolar, é uma baliza temporal dentro do processo de troca da correspondência, revelando a dinâmica de sucessividade do ciclo de trocas (contínuo ou intermitente). É, ainda, também, influente no discurso na medida que este factor assumirá a função de marco temporal/ponto de referência relativamente aos acontecimentos descritos no enunciado (passado ou futuro) o que vai interferir com as opções linguísticas que o locutor terá de tomar. Mais do que um enquadramento cronológico do objecto carta, a referência temporal concorre, assim, para a coesão textual do enunciado, como se possuísse um estatuto diegético<sup>74</sup>. Reforçando esta ideia, Seara (2006) afirma que

A distância que separa destinador e destinatário torna-se uma modalidade de organização textual. A localização espaço-temporal refere-se ao *hic et nunc* da narração, constituindo a maioria das referências. (Seara, 2006: 283)

---

<sup>73</sup> Também o diário possui esta particularidade. A escrita diarística é feita tendo como baliza temporal o dia. No diário, o escrevente regista o decorrer dos acontecimentos referentes a um dia e apresenta a sua reflexão quando exigida; na carta, os acontecimentos podem ser referentes a um maior período de tempo e não apenas acontecimentos, mas também a sentimentos, pedidos, informações, pêsames, desejo de melhoras, pedido de desculpas, ...

<sup>74</sup> Recorde-se, aqui, que a diegese, é um termo utilizado por Genette, na sua obra *Figures III*, relativamente ao mundo Narrativo, como sinónimo de História, em que este conceito é visto como o universo do significado, “o «mundo possível» que enquadra, valida e confere inteligibilidade à história.” (Reis & Lopes, 1996: 107-108). Relacionando este conceito com o plano epistolar, e tendo como base o que *supra* foi dito, pode-se afirmar que a referência temporal, seja real ou fictícia, invoca sentido uma vez que põe em correlação/concomitância as entidades que nele participam: na carta, a referência temporal também se reveste das funções de enquadrar, de validar e de conferir inteligibilidade ao discurso produzido.

As referências espaciais integram os componentes físicos necessários à recriação do cenário de produção do discurso que permite a partilha com o destinatário. Estas referências promovidas pelo locutor vão servir de guia ao interlocutor, razão de ser da carta, atenuando a ausência inerente ao acto, e contribuindo para o sucesso do acto comunicativo.

Nesta dimensão, encontra-se a situação de realização do género, neste caso, epistolar. Este quadro situacional define a problemática contextual combinada com os seus interlocutores que possuem as suas características idiossincráticas (como o sexo, a idade, a classe social) e a sua função nesta actividade.

#### **5.1.1.2. A SAUDAÇÃO**

O segundo momento desta rotina de abertura é a saudação que Seara (2006, 2008) chama “expressão apelativa conjuntiva”, referindo-se à forma como o locutor interpela o seu interlocutor, variando de acordo com a relação estabelecida entre os participantes. Por esta razão, Santos & Menéndez (2007: 5269) consideram que, dependendo da finalidade do texto, estas expressões “despertam para as competências sociais e pragmáticas.”, na medida em que se assumem como “verdadeiras estratégias interativas introdutórias da atividade de interlocução” (Silva, 2002: 139-140) e denunciam, à partida, a relação existente entre os dois interlocutores. Desta forma, vão influenciar a concretização da etapa seguinte, o corpo da interacção.

Como já foi referido, o Discurso Epistolar permite ao indivíduo a possibilidade de uma expansão da subjectividade enunciativa, uma vez que proporciona ao enunciador e ao co-enunciador estabelecer uma relação específica inscrita nos papéis discursivos. À partida, as respectivas funções subjacentes a esses papéis discursivos são atribuídas a cada um dos participantes envolvidos nessa relação quer eles queiram quer não, como afirma Robert Vion: “Les activités [discursives] s’organisent selon deux domaines (...): la relation sociale et interpersonnelle d’une part, la relation interlocutive d’autre part” (1996, 1999). Refere-se, no fundo, ao ser e ao seu todo, ou seja, o carácter do indivíduo, os seus sentimentos e o seu discurso inserido num tempo e num espaço social, relativamente a um outro e à forma

como o locutor interpela o seu interlocutor, podendo variar de acordo com a relação estabelecida entre os participantes. Segundo Maingueneau, numa

scénographie comme en toute situation d'énonciation la figure de l'énonciateur, le garante, et la figure corrélatrice de coénonciateur sont associées à une chronographie (un moment) et une topographie (un lieu) dont prétend surgir le discours (Maingueneau, 1999: 85).

À semelhança de Maingueneau (1999), Menéndez (2007) utiliza o termo cena enunciativa ou cena de enunciação que resulta do processo do «pôr em discurso» e se caracteriza pela presença de marcas enunciativas, elementos que inscrevem o enunciador no seu próprio discurso.

No que respeita à carta pessoal, o grau de informalidade permite uma maior liberdade dos usos das expressões em sintonia com os papéis discursivos “encarnados”. Veja-se a estrutura prototípica proposta por Seara (2006: 288) para a formulação da Saudação:

[Det. Possessivo] + [adj] + [categoria genérica de vínculo de amizade ou parentesco] + [nome]
---

A carta é sempre um espaço de partilha entre quem escreve e para quem lê, onde se criam laços, onde se cultivam relações. Essas relações aparecem reflectidas, como já se referiu, logo no início da mesma nas fórmulas de tratamento que se adequam ao grau de intimidade, de relação social, de respeito que locutor e interlocutor encenam.

### 5.1.2. AS FÓRMULAS DE FECHO

Estas fórmulas podem realizar-se em dois momentos: pré-fecho e fecho.

### 5.1.2.1. O PRÉ-FECHO

A expressão de pré-fecho assume a função de antecipar a informação de fecho da carta; o seu aparecimento, repentino, surge, normalmente, acompanhado por uma justificação. Esta justificação surge como uma transição necessária para explicar o acto do interlocutor de pôr fim à interacção que se vem desenrolando. Aliás “Todas as circunstâncias que constituem a transição entre o corpo da carta e as rotinas de fecho parecem querer atenuar o efeito disfórico da separação e esses detalhes verídicos tentam mascarar o artifício de um fim inelutável.” (Seara, 2006: 311).

As justificações encontradas para concretizar esta fórmula podem ser de natureza variada, segundo Seara (2006: 311):

- invocação clássica (necessidade súbita de fazer algo imprevisto e urgente)
- justificação material (no que respeita à falta de papel ou de tinta)
- justificação temporal (o correio que tem um horário para sair ou algo que o remetente tem de fazer)
- saturação ou evaziamento temático

Esta justificação é, normalmente, acompanhada por um anúncio performativo, em que o enunciador anuncia o acto de terminar preparando o seu destinatário para o efeito. Este acto reveste-se de um carácter estereotipado que permite ao destinatário identificar o momento da interlocução. Muitas vezes, é neste momento que se encontra a solicitação de contra-resposta (Silva, 2002: 143).

### 5.1.2.2. O FECHO

A sequência de fecho, propriamente dita, é nitidamente um ritual e é considerada como um momento decisivo e que carrega consigo o valor negativo da separação, como destaca Kerbrat-Orecchioni

Cette salutation peut être entourée, en plus de la justification, de divers actes annexes (remerciements, vœux, bilan positif

de la rencontre et perspective d'une suite à cette rencontre), dont la fonction générale est d'«euphoriser» la séparation, considérée comme un épisode intrinsèquement «dysphorique». (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 23)

Segundo Seara (2006: 316), as rotinas de fecho podem apresentar as seguintes estruturas e dimensões:

<b>Estruturas das Rotinas de Fecho de Missiva</b>
1. Acto confirmativo do elo relacional entre os participantes
2. Acto de saudação disjuntiva de despedida
3. Actos euforizantes
4. Actos de reiteração
5. Acto de solicitação
6. Invocação divina
7. Acto de subscrição
8. <i>Post scriptum</i>

O primeiro refere-se a um enunciado que especifica a natureza do elo sócio-afectivo que une o escrevente ao destinatário, assumindo, normalmente, uma estrutura simples e directa.

O segundo contempla as fórmulas de despedida como os abraços, os beijinhos e todas as possíveis saudações, geralmente, impossíveis de realizar neste acto de comunicação.

Os actos euforizantes são compostos pelas expressões de agradecimento, pelos votos prospectivos e pela extensão de cumprimentos e caracterizam-se por possuir sempre um carácter positivo.

O quarto acto diz respeito à reiteração de um desejo já formulado no corpo da interacção ou do desejo que a carta chegue rápido ao destino.

O acto de solicitação funciona como um estímulo ao correspondente, podendo ser expresso através de um pedido, de um enunciado imperativo, de uma questão ou de uma formulação de esperança ou de desejo.

A invocação divina destina-se a solicitar a uma entidade superior a bênção, a protecção, uma graça para o correspondente. É tida como uma prova de estima e de consideração.

O acto de subscrição corresponde à assinatura e define-se, por um lado, como

o nome próprio que remete para a identidade social do indivíduo; por outro, subjaz à assinatura a força ilocutória do acto que determina que assinar é “fazer”; e, por fim, a assinatura revela-se, ainda, com uma função marcadamente deíctica, na medida que faz a ancoragem situacional, remetendo para o sujeito e o lugar da enunciação. (Seara, 2006: 325)

O acto de assinar qualquer documento responsabiliza quem faz uso dele, como se a assinatura fosse a confirmação, a certeza de que o que é dito é verdade, pois tem um responsável que o assume através da sua firma. A assinatura confere valor ao sujeito que a escreve e ao que é escrito.

O *Post-Scriptum* consiste num aditamento ao texto já produzido e terminado. Esse aditamento é feito porque depois da missiva terminada, o emissor dá conta de que houve o esquecimento relativo a alguma informação. As informações que lhe dão corpo correspondem a pedidos, explicações, desejos, ... e encontram-se relacionadas com o corpo da interacção.

Estes actos são seleccionados pelo locutor de acordo com a sua intencionalidade comunicativa expressa no corpo do texto. Alguns deles podem ocorrer de forma conjugada, numa estrutura complexa, no entanto, não é, por exemplo, o acaso do *post-scriptum* que ocupa um lugar bem definido na estrutura formal do género.

## 6. RAZÕES PARA SE ESTUDAR O GÉNERO CARTA<sup>75</sup>

Há vozes que indagam sobre a razão de escrever cartas numa sociedade em que a carta já foi substituída. Essas vozes afirmam que nos dias de hoje já não se escreve cartas, e, portanto, que razão(ões) existirão, ainda, para o estudo deste género? A questão não é

---

<sup>75</sup> Algumas das ideias deste item foram apresentadas numa comunicação intitulada “Escrever uma carta para quê(em)?” proferida no *Encontro Formação Docente: Textos, Teorias e Práticas*, realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, nos dias 9 a 12 de Março de 2011, sob a organização da Professora Antónia Coutinho.

propriamente a de quem escreve o quê? Qual é o género que se escreve mais? A questão é a de que contributos poderá trazer este ou aquele género, este ou aquele texto, para o desenvolvimento dos indivíduos?

Viver em sociedade exige que cada indivíduo seja capaz de dominar a língua nas suas mais diversas dimensões – fala, escrita, leitura, compreensão – pois só desta forma poderá ter acesso à informação que o rodeia e, assim, descodificá-la. A faculdade de descodificação das mensagens explícitas ou implícitas requer uma capacidade de iniciativa e de decisão que apenas se consegue através do desenvolvimento da habilidade crítica dos indivíduos. Por esta razão, as sociedades atribuem à escola um papel relevante “no desenvolvimento das competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 34).

Até há umas dezenas de anos atrás, quando se sentia necessidade de comunicar à distância através da escrita era à carta que se recorria, o que tornava o seu uso enraizado na sociedade. Esse uso era tão frequente que existiam os *Manuais* práticos, os *Secretários*, que prescreviam as regras de produção das missivas e assim ajudavam os epistológrafos a desempenhar a sua actividade. Desde o aparecimento da escrita que era assim. O falante não tinha ao seu dispor outras opções. Desta situação resultava a consciencialização de dominar as técnicas composicionais do género epistolar. Agregado a este domínio estava, portanto, também o do domínio da competência linguística, comunicativa e social. Actualmente, o hábito da escrita de cartas não se encontra disseminado entre os falantes, como se sabe, devido à oferta de uma quantidade de instrumentos comunicativos de utilização rápida e resposta, praticamente, simultânea, o que vem conceder um honroso segundo plano à tradicional carta.

Poder-se-á afirmar que a necessidade que antes levava o falante a recorrer à escrita para concretizar o acto de comunicar, com aquele que se encontrava ausente, acabava por criar nos indivíduos o hábito de escrita. Não se pretende, de forma alguma, defender aqui que esses avanços tivessem sido prejudiciais, mas, de certa forma, modificaram a relação entre as pessoas e a escrita.

No entanto, a carta, enquanto formato textual, com fim comunicativo, ainda não desapareceu totalmente das práticas comunicativas da sociedade, porque, como se sabe, nem todos os cidadãos têm, ainda, acesso e dominam as novas tecnologias, e se se pensar na carta formal, ela é ainda bastante utilizada nas relações profissionais/institucionais, ou,

por exemplo, a carta de reclamação, objecto disponível para o consumidor na hora de querer transmitir os seus protestos ou reivindicar os seus direitos, enquanto consumidor ou utilizador de serviços. Por esta razão, já se justifica a necessidade de estudar este género, de forma a poder usá-lo com eficácia e pertinência em situações concretas da vida em sociedade.

A carta é, também, um dos géneros discursivos que se aprende na escola e que consta dos manuais dos alunos e em redor do qual se propõem actividades. Curiosamente é um dos géneros que consta dos programas de Língua Portuguesa<sup>76</sup> desde o primeiro ano do primeiro ciclo, numa sequência ininterrupta, até ao nono ano de escolaridade, como mais adiante se poderá verificar, no capítulo IV, na análise dos programas e de alguns manuais escolares.

A comprovar que faz parte dos programas está o facto de este género discursivo, nestes últimos anos, ter feito parte dos exercícios propostos nos exames nacionais de final de ciclo de forma a avaliar as competências discursivo-textuais dos alunos<sup>77</sup>. Exemplificando, no ano de 2008, na Prova Escrita de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do Ensino Básico, referente à 2.ª chamada, consta o seguinte exercício:

### Grupo III

Numa passagem do texto B, recorda-se a adolescência e aqueles momentos em que os amigos nos fazem muita falta e em que os dias parecem não acabar.

Imagina-te num desses dias e escreve uma carta a uma pessoa tua amiga, real ou imaginária.

Na tua carta, relata-lhe um episódio importante que gostasses de partilhar.

Respeita os aspectos formais da carta.

Escreve um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras.

**Não assines a carta com o teu nome, mas com a expressão «Um amigo» ou «Uma amiga».**

**Não indiques a localidade em que te encontras. Em alternativa, utiliza a palavra «Localidade».**

<sup>76</sup> Relembre-se que os programas em análise neste trabalho são os homologados em 1991, uma vez que aquando da recolha dos textos eram esses os programas em vigor.

<sup>77</sup> Como confirma Guerra: “Assinalamos, no entanto, que a nossa experiência docente aponta para o ensino do género *carta familiar*, aparentemente em declínio nas práticas sócio-comunicativas em virtude do desenvolvimento de outros instrumentos a nível tecnológico, facilitadores de uma premência comunicativa que ultrapassa, pela instantaneidade, esta forma de estabelecer o elo entre indivíduos da mesma família ou com relacionamento de amizade.” (Guerra, 2008: 3).

Novamente, no ano de 2010, na dita Prova Escrita de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do Ensino Básico, na 1.ª chamada, apareceu o seguinte enunciado como concretização do Grupo III, destinado a avaliar a competência escrita dos alunos deste nível:

### Grupo III

Imagina que participaste numa viagem por terras longínquas e pouco exploradas.

Escreve uma carta, correcta e bem estruturada, com um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras, em que relates a uma pessoa tua amiga o que aconteceu durante a viagem e na qual descrevas o que de mais interessante observaste.

Respeita os aspectos formais da carta.

**Assina a carta com a expressão «Um amigo explorador» ou «Uma amiga exploradora».**

Este género apareceu, igualmente, na Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respeitante ao ano de 2011, em que o texto nuclear do Grupo I destinado à compreensão é, em parte, composto por uma carta. Ou anos antes, em 2007, no referido exame Prova de Aferição, como texto da 2.ª parte, para, mais uma vez, avaliar as competências de escrita dos alunos:

*«Tenho amigos e saudade,  
Não tenham pena de mim!»*

Também tu tens, com certeza, um amigo ou uma amiga muito especial.

Imagina que ele, ou ela, te convidava para passares uma semana em sua casa.

Escreve uma carta ao teu amigo, ou à tua amiga, comunicando-lhe que aceitas o convite.

Diz-lhe quando pensas chegar e qual o meio de transporte que vais utilizar. Faz-lhe propostas de brincadeiras, jogos e passeios que gostarias de fazer com ele ou com ela.

Não te esqueças de preencher o início e o final da carta de acordo com as orientações que te são dadas.

**Assina-a só com o teu primeiro nome.**

Estes são apenas alguns exemplos de como a carta está presente na vida escolar dos alunos. Poder-se-á afirmar que outra das razões para estudar a carta será porque ela faz parte dos programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e, frequentemente, aparece como base para exercícios de escrita ou de compreensão dos exames nacionais de final de ciclo. Não será esta uma razão plausível para a sua aprendizagem?

Os géneros na escola, independentemente de quais sejam, têm a função de produzir aprendizagens significativas, ajudando os alunos a crescer comunicativamente como seres activos e participativos na sociedade. Através dos géneros estudados em sala de aula, espera-se que os alunos possam adquirir competências para a interacção/participação nas mais diversas situações do quotidiano (Schneuwly e Dolz, 2004). No caso do epistolar, sobressaem as competências do domínio das interacções, que contribuem para tornar os alunos seres participativos no desenvolvimento do ambiente que os rodeia, na sociedade. Como afirmam Sim-Sim, Duarte & Ferraz, é preciso dominar a língua nas suas mais variadas formas

para se informar, para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem planificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 37)

Com o estudo deste género, acredita-se que o aluno, como sujeito que se constrói na e pela linguagem, conseguirá retirar aprendizagens efectivas a que poderá recorrer quando necessitar numa situação real. Deve-se ir mais além do que a sala de aula, é necessário mostrar ao aluno que este instrumento é flexível e está revestido de uma plasticidade própria, enquanto género, que se adequa às distintas situações reais. Considera-se que ao trabalhar o género epistolar estar-se-á também a ajudar os alunos a aprenderem a escrever qualquer outro texto, uma vez que as aprendizagens constituem uma bagagem a aplicar na prática de reais situações de comunicação, ajudando-os, assim, a desenvolver o hábito de reflexão sobre a sua própria língua, o que, quando enraizado, poderá ser aplicado a qualquer actividade em qualquer momento.

Observa-se, então, que a prática da carta proporciona um domínio da língua que permite aos alunos expressarem-se com relativa correcção e coerência textual, competências que podem ser transpostas para a correcta e eficaz utilização das novas

formas de comunicação. O género epistolar estimula as relações interpessoais, quer na dimensão do foro do social, como o profissional, por exemplo, quer na dimensão do foro privado, o pessoal, com o Outro, o destinatário. No primeiro caso, revela um valor funcional e reveste-se de um carácter mais formal e com alguma cerimónia. Ao contrário, a carta pessoal aparece marcada por traços de coloquialidade, uma vez que se movimenta no âmbito do privado e do íntimo. A coloquialidade associada a este subgénero aparece relacionada com o facto de a carta pessoal (re)criar na actividade epistolar o ambiente mais próximo possível da realidade dos interlocutores, através de um estilo vivo e expressivo. A aprendizagem desta flexibilidade ajudará o aluno a gerir um conjunto de processos discursivos dependentes da situação de comunicação em que se encontre e a desenvolver uma correcta integração na *praxis* social. Estes processos discursivos constituem, segundo Menéndez (2007), “o sistema de relações de substituição, paráfrase, sinonímia, etc, que estabelecem novas relações de sentido entre elementos linguísticos dentro de uma formação discursiva determinada por coordenadas históricas e sociais.”, ou seja, o aluno aprende a posicionar-se discursivamente perante os distintos enunciados que pretende transmitir e a moldá-los em função das relações interaccionais a que é submetido.

No fundo, a carta não desapareceu do panorama comunicativo, transformou-se. Cite-se Santos & Menéndez (2007) quando recordam a “«lei de Lavoisier» - «na vida nada se perde tudo se transforma». E os mails, e os MSN aí estão a provar que escrever ao outro, hoje como ontem, pode estar na ordem do dia. Os suportes e as formas linguístico-discursivas é que são diferentes. Não se perderam. Transformaram-se!” Por isso, é que falar de carta é também falar das novas gerações de formas de comunicação.

Praticamente, todo o indivíduo, ao longo da sua vida, escreve, pelo menos, uma carta, mas, com a mesma legitimidade com que se faz a afirmação, poder-se-á perguntar quantos indivíduos escrevem, por exemplo, outros tipos de textos fora da escola?

Como se observou no início deste capítulo, a carta faz parte da história da construção do homem e do seu desenvolvimento, é, portanto, um género clássico e, por isso, nem se devia questionar: deve-se ensinar. A carta deve-se estudar tal como se estudam outros textos clássicos. Com efeito, poder-se-á afirmar que a carta, enquanto género, pertence à categoria dos clássicos, atendendo à sua génese e àquilo a que deu origem.

Se se invocarem as palavras de Calvino (1994), quando define o que é um texto clássico, no seu princípio n.º 13, em que diz que “É clássico o que tiver tendência para relegar a actualidade para categoria de ruído de fundo, mas ao mesmo tempo não puder

passar sem esse ruído de fundo.” (Calvino, 1994: 12), encontra-se, mais uma razão para estudar a carta. A sociedade apenas apresenta novas possibilidades de comunicação, porque a carta existiu, existe e existirá, pois “os clássicos servem para compreender quem somos e aonde chegámos” (Calvino, 1994: 13).

Indo mais longe ainda, seria caso para dizer que se a carta não servisse para nada, e por isso não houvesse outras razões para a estudar, então, valeria a pena estudá-la, simplesmente, para a conhecer antes de morrer.



## CAPÍTULO III – A ESCRITA NA ESCOLA

*O encerramento num tempo e num espaço distintos representa o traço principal da forma escolar, cujo pressuposto base é o estabelecimento (...) de uma dicotomia entre os tempos e os espaços do aprender e os tempos e espaços da acção que aparece, paradoxalmente, como a principal responsável pela dificuldade em transferir aprendizagens escolares para situações reais.*

CANÁRIO, 1999: 99

*Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conheço.*

ANTÓNIO LOBO ANTUNES, 2009 (RTP)

### 1. A ESCRITA NA SALA DE AULA

Como afirma Fonseca (1994) a aprendizagem da escrita é um processo de grande esforço que só se consegue com trabalho e afincos. Está, pois, indicado, à partida, qual deverá ser o papel da escola no processo de ensino e de aprendizagem da escrita – ajudar o aluno a iniciar, a desenvolver e a aperfeiçoar a sua competência de escrita, ou seja, contribuir para que o aluno se envolva neste processo que é moroso e difícil.

Escrever não é só passar de um registo a outro ou só a inscrição de um código comunicativo, nem a escrita é o espelho da realidade, é muito mais do que isso: é a construção de um objecto – o texto – com as características que o tornam num objecto de comunicação. Escrever pressupõe construir um sistema de representação do mundo e com o mundo, é dizer o mundo, é constituir o mundo no texto e pelo texto, não pode limitar-se, por isso, à aprendizagem de um código comunicativo de transmissão.

Na escola, (re)criam-se múltiplas situações que permitem usar a escrita, que possibilitam a prática da produção de textos. Essas actividades podem ser exclusivamente criadas do âmbito da sala de aula, mas também podem ultrapassar essas barreiras e sair da sala para o exterior. Os contextos (re)criados não são na sua totalidade contextos reais mas

sim “formas de representação de diferentes realidades” que não “depende[m] de práticas sociais, mas da realidade mesma” (Schneuwly e Dolz, 2004: 77) e que, por sua vez, dão origem ao que Schneuwly e Dolz (2004) designam por gêneros escolares, eles próprios resultado da situação criada, com o objectivo específico de ensino e de aprendizagem. Ou seja, o que estes autores querem dizer é que os gêneros em sala de aula não o são tal como foram definidos por Bakhtin; são, antes, “transformações” desses gêneros que têm como objectivo a representação do real.

Ainda sobre este aspecto, Schneuwly & Dolz consideram que o uso dos gêneros na escola acaba por assumir contornos específicos dadas as circunstâncias particulares do sistema de ensino, dado que

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, o objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (Schneuwly & Dolz, 2004: 76)

A estes aspectos os autores acrescentam que os gêneros trabalhados na escola são o ponto de referência da construção da progressão escolar, através dos planos de estudo e dos manuais, particularmente no âmbito da redacção e da composição:

os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redacção/composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição – narração - dissertação”, gêneros aos quais vêm juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo. (Schneuwly e Dolz, 2004: 77)

No entanto, estas adequações que se fazem dos formatos originais possuem aspectos negativos, apresentam riscos que se reflectem nas aprendizagens. Neste sentido, Pereira vai mais longe no que se refere à formulação dessas actividades, afirmando que

muitas actividades realizadas na sala de aula parecem contribuir para uma aprendizagem mecânica de procedimentos e de respostas, acabando por resultar no pouco envolvimento dos alunos nas actividades e na precária assimilação de estratégias de leitura e de escrita. (Pereira, 2008: 8)

Os géneros são, assim, produtos usados pela escola para desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos; são, portanto, “*uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*” (Schneuwly e Dolz, 2004: 76), ou seja, com a adaptação à sala de aula os géneros perdem-se enquanto instrumento de comunicação e passam a ser apenas objetos com o propósito de ensino e de aprendizagem.

Pode-se dizer que os programas de Língua Portuguesa analisados neste trabalho, em vigor desde 1990/1991<sup>78</sup>, não são explícitos em relação a uma posição de metodologia com base nos géneros, mas é através deles que se vão desencadear os processos de operacionalização, as actividades e os conteúdos que os alunos devem aprender. Embora os programas não se refiram ao ensino da escrita no formato de géneros, acabam por fazê-lo forçosamente como se verá no capítulo IV, na secção destinada à análise dos programas.

Interessa, por isso, verificar como é que a materialização das aprendizagens que os alunos têm de fazer é concretizada pelos manuais que são o suporte de aprendizagem dos alunos. Assim, no que a este trabalho diz respeito, observar-se-á, em momento posterior, como é que os programas definem as coordenadas relativas à escrita, em geral, e ao género epistolar, em particular, e como é que os manuais concretizam o ensino deste género, a partir das indicações programáticas.

---

<sup>78</sup> Relembre-se que os programas analisados são estes uma vez que são os que se encontravam em vigor no momento da recolha dos *corpora*: textos dos alunos e manuais.

## 2. OS ALUNOS E A ESCRITA

O aluno acaba por olhar para o ensino da língua como algo descartável ou inútil, uma vez que ele, quando se apresenta no processo de escolarização, já a usa. É necessário mostrar-lhe a utilidade da sua prática, associar a língua que estuda com o exercício que dela faz ou pode fazer na(s) sua(s) actividade(s) comunicativa(s), revelando-lhe os benefícios de aperfeiçoamento no domínio da sua própria língua.

A ideia que se tem quando se pensa em ensino da escrita e à luz do que se passa nas escolas é a de um progressivo retrocesso se se comparar os resultados que os alunos têm vindo a obter nas provas globais ou nacionais realizadas nos finais dos anos lectivos e os estudos que se têm desenvolvido nas últimas décadas relativamente à pedagogia/didáctica da escrita. Neste sentido, Sim-Sim (2002) conclui que a escola parece estar a falhar na sua função de preparar indivíduos com capacidade leitora e escritora para uma função na sociedade.

Actualmente os professores têm ao seu dispor um conjunto de ferramentas que os auxiliam no ensino da produção escrita como nunca esteve disponível e, no entanto, isso parece não se reflectir na “qualidade” dos escritos produzidos pelos alunos.

Se se pensar no sentido que os alunos atribuem à escrita, percebe-se que para eles a actividade de escrever é algo que apenas praticam na escola. Segundo Bazerman (2006, 2009), tal facto poderá levar os alunos a pensar que toda a escrita é como a escrita praticada na escola e que a escrita apenas serve para “usar” na escola. Como reforça Pereira, a escrita é maioritariamente um exercício escolar em que,

como algumas investigações demonstram, o trabalho com os textos – a ler ou a produzir – é muitas vezes encarado pelos alunos como mero “exercício escolar”, aspecto que não parece ser *facilitador* nem *desencadeador* de uma aquisição daquelas competências, mas, antes, parece traduzir a activação de uma *performance* conforme a uma lógica marcadamente escolarizada, muito centralizada e circunscrita a saberes/conhecimentos que servem o objectivo de responder às questões do professor e sem que muitos alunos consigam reconhecer que esses saberes são mobilizáveis para outros contextos, outras situações. (Pereira, 2008: 8)

Desta forma, os alunos associarão a escrita sempre às actividades escolares e, associada a estas, encontram a famigerada avaliação. O aluno escreve para ser avaliado e, assim, serem aferidos os conhecimentos adquiridos (ou não). No momento de avaliação, as suas habilidades de escrita assumem uma importância determinante. Este aspecto não é restrito à disciplina de língua portuguesa, é extensível a todas as outras disciplinas que compõem o currículo. Poder-se-ia afirmar que esta é, talvez, aos olhos dos alunos, a função predominante do ensino da escrita – escrever para ser avaliado.

Reforçando esta ideia da escrita para a avaliação, acresce o facto de o destinatário das produções dos alunos ser sempre o professor, que, normalmente, o que faz é rasurar, riscar, anotar, com uma cor diferente, os escritos que os alunos lhe entregam como resultado das mais variadas actividades. Acrescente-se, ainda, o aspecto das desigualdades entre os alunos no que se refere às capacidades individuais de apreensão dos processos que estão subjacentes à construção do conhecimento escrito, chegando, em alguns casos, a ser factor de marginalização. Neste cenário, é natural que o aluno encare a escrita como uma actividade pertencente a um ambiente próprio, específico, que apenas tem algo a dizer ao professor e, por isso, essa actividade revela-se esvaziada de conteúdo. Certamente, na mente do aluno, a escrita não interessa a mais ninguém do que a ele, que tem de aprender, e ao professor, que tem de avaliar. Deste processo de avaliação resulta, muitas vezes, o facto de os alunos sentirem receio e timidez relativamente à actividade de produção textual<sup>79</sup>. O que deixa preocupação é o facto de os exercícios escolares, no que se refere ao ensino básico aqui referido, não constituírem uma base de suporte para as situações reais que os alunos terão de enfrentar quando chegarem ao mundo do trabalho, quando tiverem de (sobre)viver fora da escola<sup>80</sup>.

É necessário que a escola inclua o exterior no processo de ensino e de aprendizagem, é preciso que o que se aprende na escola seja transmitido aos alunos como útil e essencial à sua vida enquanto seres participantes, passivos e activos, na sociedade de que fazem parte. É necessário mostrar aos alunos que o que aprendem tem aplicabilidade noutras situações, noutros contextos que não apenas o de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>79</sup> Relativamente a este aspecto das emoções e como elas marcam os alunos, Bazerman (2006: 15) refere que “Não é surpreendente que a maioria dos alunos, após terminar os estudos, escreva pouco, além do requerido por seus empregos. Para que sofrer as dificuldades da escrita e a ansiedade do insucesso quando não estão mais sob o peso da avaliação, se não têm identificado uma necessidade que poderia ser satisfeita através da escrita?”.

<sup>80</sup> Aparentemente, no Ensino Secundário, esta foi uma preocupação com a introdução dos ditos textos do domínio transaccional no programa.

Dentro das práticas de escrita, a escrita criativa é aquela que mais se exercita na escola, no entanto, como lembram Castro e Sousa (1992: 23) o espaço central que lhe é conferido é questionável uma vez que o seu arregado treino acaba por camuflar a complexidade subjacente ao processo de aprendizagem da escrita. Nestas palavras, estão subjacentes outras, as de Geraldi, quando afirma que as actividades de escrita não o são verdadeiramente, pois, “na escola não se escrevem textos, produzem-se redacções” (2001: 89-90) que não servirão de nada ao aluno numa situação real, a redacção é um texto exclusivo da escola, apenas os alunos a escrevem.

A verdade é que os alunos não atribuem (não podem atribuir) um valor de utilidade à escrita, não lhe conferem sentido, não lhe reconhecem valor social e por isso também não a encaram como um instrumento comunicacional, profissional, comunitário, recreativo, tradicional, histórico,... Torna-se imperioso levar os alunos a descobrir o verdadeiro universo de comunicar. Os jovens vivem, os dias de hoje, bombardeados por tudo o que tem a ver com as novas tecnologias, que se revela um mundo sem fronteiras e sem limites. Não têm, por isso, espaço para adquirir e desenvolver outras formas, mesmo que mais tradicionais de escrita. Se um aluno não sente de modo natural a vontade de escrever, não será mais fácil para ele recorrer a outros meios mais rápidos do que recorrer à escrita para fazê-lo? Caberá à escola, por essa razão, e só à escola, pela função formativa que desempenha na sociedade, encontrar pretextos para incutir no aluno essa vontade/necessidade, levando-o à motivação.

Mostrar aos alunos que os géneros que trabalham em sala de aula, e sobre os quais se desenvolvem as actividades escolares, desempenham funções na sociedade aos mais diversos níveis, contribuirá para conferir à escrita um papel significativo e, paralelamente, para que os alunos, ao encontrarem sentido nas suas actividades, passem a atribuir, eles próprios, sentido à prática escrevente e, assim, a sentirem-se motivados para as aprendizagens. Por meio da escrita, pode chegar-se à realização social e à realização pessoal. Este domínio permite que o sujeito se (re)conheça em diferentes fases da sua vida: registando-se num momento e lendo-se noutra posterior. Revelar ao aluno o poder da escrita é uma função da escola: a de mostrar aos alunos como funcionam os géneros, como os devem ler e produzir e como os devem usar nas múltiplas situações comunicativas que experienciam a cada dia, a cada momento.

Partilha-se a opinião de Bazerman (2006a) quando afirma que

sem a motivação do aluno pouco acontece numa aula de escrita, a motivação deve ser sempre tratada. Aprender a escrever é um trabalho que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos de identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva. (Bazerman, 2006a: 33).

As deficiências da produção escrita têm origem na ausência da mesma. É com a sua prática que estas deficiências se poderão colmatar.

### **3. O GÊNERO COMO UM INSTRUMENTO DE ENSINO**

O gênero como modelador da actividade educacional já não se limita à perspectiva literária, que se limitava a seguir como modelo os grandes autores, recebeu influência dos desenvolvimentos dos estudos linguísticos, retóricos, psicológicos e sociológicos que trouxeram, inclusivamente, para o centro da questão uma diversidade maior de gêneros e instituiu-os como instrumentos de ensino.

Na sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin faz referência à relação existente entre os gêneros e a aprendizagem da língua quando afirma que:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam a nossa fala do mesmo modo que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato (...) pressentir-lhe o gênero, (...). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2003 [1979]: 302)

ou quando refere que

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir dos dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. (Bakhtin, 2003 [1979]: 283)

Os diferentes gêneros existem no universo social e são apropriados pelos sujeitos com diferentes funções sociais em que

Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*. (Bazerman, 2009: 22)

Em torno do género pode-se “encontrar” níveis de interação diferentes. Cada género possui características que o identificam como unidade: a descrição do género permite verificar a relação entre o texto e o contexto bem como a forma como os indivíduos fazem uso da linguagem – o carácter dinâmico dos géneros.

Relativamente à utilidade dos géneros nas práticas sócio-comunicativas, Maingueneau, na linha de Bakhtin (2003 [1979]) afirma que

Para um locutor, o facto de dominar vários gêneros de discurso é um factor de considerável *economia* cognitiva [...] Graças ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta. Em um instante somos capazes de identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou como

uma fatura, então, podemos nos concentrar apenas em um número reduzido de elementos. (Maingueneau, 2002: 63-64)

Os géneros assumem-se, desta forma, como um contributo nas aprendizagens, uma vez que moldam a forma de comunicar dos seus utilizadores. Conforme a opinião de Bazerman:

Genres help us navigate the complex worlds of written communication and symbolic activity, because in recognising a text type we recognise many things about the institutional and social setting, the activities being proposed, the roles available to writer and reader, the motives, ideas, ideology, and expected content of the document, and where this all might fit in our life (Bazerman, 2000: 16)

Como afirma o autor, as funções sociais, culturais e ideológicas são inerentes à constituição dos géneros, por isso estes são analisados em função dos seus aspectos formais e de conteúdo. Os géneros não devem ser encarados apenas na sua perspectiva textual, devem ser, igualmente, encarados na perspectiva social, ou seja, para além dos seus elementos constitutivos, eles desempenham um papel activo na sociedade, são formas de vida e de acção para obtenção de objectivos. Por esta razão, apostar numa pedagogia que tenha em conta este aspecto social do género tornar-se-á útil na aprendizagem da escrita, porque ao ser desenvolvida em contextos autênticos ou, dito de outra forma, em contextos que se processem tão próximos quanto possível do autêntico, o acto de escrever recebe sentido por parte do sujeito, do aluno, e a escrita reveste-se, assim, do seu significado e da sua função. Em situação próxima do autêntico, o aluno poderá perceber que, enquanto enunciador num género, é ele que comanda e determina o acto comunicativo, por exemplo, os papéis dos participantes na sequência discursiva. É ele que instaura o tu, criando uma situação comunicativa que é única. Esses papéis, na comunicação, relembre-se, não são distribuídos aleatoriamente, pois dependem de factores como o sexo, o estatuto social, a idade, entre outros. Estes elementos vão interferir e determinar a relação estabelecida. Através da prática, o aluno percebe que todo o acto comunicativo está ancorado num determinado tempo e num determinado espaço, exclusivos, que servem de cenário à interacção comunicativa que é sempre única. Percebe que estas coordenadas instauram as marcas temporais reais em que o enunciador e a enunciação se encontram, percebe que as suas escolhas linguísticas são condicionadas por todo o contexto que envolve a situação de

comunicação. Naturalmente, o aluno apercebe-se de como funciona o processo comunicativo. A competência discursiva só pode ser desenvolvida no seu ambiente de realização, isto é, em função do locutor, das particularidades dos participantes, da intencionalidade comunicativa, da situação social, histórica e institucional em que está inserido.

Os géneros contribuem com as suas características para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, fazendo com que a comunicação verbal se processe necessariamente através deles. Fabiani considera que esta estabilização dos géneros pode ser observada quase como um estereótipo da situação comunicativa dado que “os géneros textuais tendem a funcionar como espécies de «macro-signos» no jogo da interação verbal, uma vez que o emprego de enunciados padronizados permite identificar, com maior facilidade, o que se almeja realizar pela ação do discurso.” (Fabiani, 2011: 224). São modos de acção social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (Marcuschi, 2010: 19) e representam a forma dos usuários da língua a assumirem a prática social (dialogismo).

O seu padrão constante no conjunto de convenções linguísticas, nas regularidades de uso e na constituição são determinantes para sua definição e revelam-se um contributo para a sua aprendizagem. No entanto, o facto de serem usados em sociedade em diferentes contextos confere-lhes um grau de flexibilização/modelização. O facto de serem padronizados não os torna estáticos. Qualquer fenómeno comunicativo é reestruturado pelos seus interlocutores na relação que estabelece com as necessidades específicas do contexto discursivo e da interação. Estes factores actuam sobre a estrutura dos géneros em prática(s) e desta forma contribuem para a sua dimensão de plasticidade.

Uma unidade de discurso é composta por elementos verbais que se apresentam organizados e (inter)relacionados entre si de uma maneira mais ou menos explícita (ou implícita). O texto é a concretização da tessitura discursiva. Para além deste aspecto, o texto congrega, entre os seus elementos, operações de ordem social e linguística em que tudo unido constitui uma unidade semântico-pragmática<sup>81</sup>. Bakhtin resume de forma brilhante a relação entre o discurso e o texto “O empenho em tornar inteligível a sua fala [ou escrita] é apenas o momento abstrato do projecto concreto e pleno de discurso do falante” (2003 [1979]: 272).

---

<sup>81</sup> Lembre-se aqui os primeiros estudos estruturalistas e generativistas sobre o texto que datam dos anos sessenta e setenta, em que a perspectiva de análise não ia mais além do que a oração. No entanto, à medida que esses estudos avançavam ia-se percebendo que os instrumentos disponíveis não eram os suficientes e satisfatórios para dar resposta às exigências gramaticais do texto. Desta forma, pouco a pouco, foram-se associando diferentes perspectivas relacionadas com o conteúdo e com a estrutura como a semântica, a pragmática, a retórica, a sociolinguística, e também as ciências cognitivas (Calsamiglia & Tusón, 2008: 208).

Comunica-se através de discursos que se materializam em textos que por sua vez assumem as formas dos géneros. Para que este processo se desenvolva é necessário que o utilizador da língua detenha competências sociocomunicativas e saiba conjugar diferentes saberes de diferentes níveis: de âmbito social e cultural e de natureza linguística (Koch, 2002). Estes conhecimentos e o nível de domínio de cada um deles é variável de aluno para aluno, uma vez que está directamente relacionado com as suas aprendizagens formais e informais, com os percursos individuais, com as experiências a que foram sujeitos. Subjacente ao domínio de um género está o conceito de competência discursivo-textual. O funcionamento do género pressupõe uma investida por várias dimensões: social, pragmática, discursiva, textual, linguística, cognitiva, exigindo uma determinada competência discursivo-textual por parte dos utilizadores da língua que, quando não se encontra desenvolvida, deverá sê-lo em contexto escolar.

Desta forma, cabe à escola preparar os alunos para a apreensão destas importantes ferramentas.

A prática dos géneros assume-se, pelas razões expostas, como uma actividade com peso na aprendizagem da escrita, pois o género é um instrumento nas práticas de ensino da linguagem. Bazerman defende que se deve reconhecer os alunos como agentes que usam os géneros, uma vez que

aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. (Bazerman, 2006: 11)

Bronckart (1999) refere a questão da aplicabilidade do género (segundo ele “género de texto”) ao ensino. Considera que as características – tema, construção composicional e estilo específicos – que os géneros revelam são potencialidades que podem ser utilizadas em proveito do ensino e aprendizagem, uma vez que os géneros podem ser facilmente identificáveis nas práticas sociais. É com Schneuwly & Dolz (2004) que esta teoria ganha expressividade. Os autores sugerem que o género seja utilizado em duas perspectivas – por um lado, como um instrumento de comunicação numa determinada situação e, por outro, como objecto de aprendizagem. Ou seja, quanto mais precisa for a definição do género mais este contribuirá para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que lhe estão

associadas. Neste sentido, estes autores apresentam a hipótese de o género ser considerado um *megainstrumento* “que fornece um suporte para a actividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (Schneuwly & Dolz, 2004: 75)

Nesta linha, compreender os géneros e o seu funcionamento dentro do sistema a que pertencem e nas circunstâncias nas quais são utilizados pode ajudar o aluno, enquanto sujeito escrevente, a corresponder às necessidades de comunicação e às expectativas dos seus interlocutores. Por isso, fará todo o sentido que a aprendizagem da escrita seja concretizada (também) através dos géneros. Detendo esse conhecimento, os alunos podem ver reunidas as condições para compreender a situação comunicativa, identificar as razões pelas quais um texto produzido numa situação de comunicação pode não funcionar, perceber o que é necessário fazer para que determinado género funcione comunicativamente.

Os géneros são instrumentos (Schneuwly & Dolz, 2004) a que o indivíduo recorre para concretizar as suas actividades discursivas sociais, reais e concretas que pratica no universo social em que está inserido. Por outro lado, o aluno não pode ser visto apenas como um conceito abstracto, mas sim como possuidor de uma competência comunicativa e que desempenha uma função que é a de criar sentidos (Maingueneau: 2002: 41-50). Por esta razão, os géneros também constituem

uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem da sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. (Bazerman, 2006a: 31)

A par das palavras anteriores, invoquem-se, aqui, as de Bruner relativamente ao conceito de competência, em que afirma que

falar de competência é falar de inteligência no sentido mais amplo, de inteligência operativa do saber como, mais do que simplesmente do saber que. A competência supõe com efeito a acção, a modificação do meio como a adaptação a esse meio. (Bruner, 1983: 255)

Escrever é, reiterar-se, saber pôr em funcionamento práticas discursivo-textuais, respeitar as regras linguísticas e paralinguísticas que regem a(s) interação(ões) num determinado contexto, grupo, ou seja, o aluno tem de ser capaz de pôr em acção diferentes desempenhos como: saber escrever (e falar), realizar práticas discursivo-textuais e saber adequar actos comunicativos aos contextos.

No entanto, no que se refere ao desenvolvimento de uma competência, Perrenoud relembra que

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências, é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver.” (Perrenoud, 2001: 23)

A produção de um texto invoca sempre uma diversidade de dimensões que determinam directamente o resultado desse processo. A particular situação de comunicação escrita, sem a presença do receptor e sem a partilha do momento e do espaço, vai exigir que o texto possua manifestações linguístico-discursivas suficientemente representativas de toda a situação de comunicação. Tem de haver uma maior preocupação com a elaboração da mensagem, uma exigência no que respeita à clareza, ordem, precisão e desempenho que claramente afecta as construções gramaticais utilizadas. Como afirma Coutinho

Tendo em conta a articulação entre práticas sociais e produção linguística, poderá dizer-se que o desempenho textual depende necessariamente da capacidade de avaliar esses mesmos dados, por um lado, e por outro, de dispor dos instrumentos para lhe fazer face – isto é, de dominar de forma mais ou menos implícita, géneros diversificados, que possam ser seleccionados (quando for caso disso) e reproduzidos. (Coutinho, 2003: 127-128)

Os géneros são, pois, uma possibilidade de pôr em prática o ensino da escrita e de outros usos da linguagem. Podem assumir uma função relevante no ensino e na aprendizagem da produção textual uma vez que a concretização de um género obriga à existência da finalidade discursiva, da relação entre os interlocutores, do suporte (material) que serve esse género, e de uma organização linguística do texto que está de acordo com as particularidades comunicativas da situação de interacção<sup>82</sup>.

#### **4. O GÉNERO EPISTOLAR E O ENSINO DA ESCRITA**

Os géneros constituem a forma de comunicação entre os falantes dentro de uma determinada esfera da actividade humana (Bakhtin, 2003 [1979]; Bazerman, 2009). Estes suportes comunicativos relativamente estáveis permitem, como já se observou, a interacção dos falantes nas mais variadas actividades. Neste sentido, o género epistolar apresenta benefícios devido à sua potencialidade de desenvolver a flexibilidade linguística adjacente ao acto de comunicação. O género epistolar tem sido pouco ou nada estudado no que se refere à sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem, o que se lamenta, uma vez que se considera fundamental a sua potencialidade para o ensino da língua.

O género epistolar, como instrumento de acção comunicativo-discursiva, assume-se como uma unidade de conteúdo que incorpora um tema, que adquire uma composição e um estilo que, por sua vez, são adaptáveis ao(s) seu(s) destinatário(s) e igualmente harmonizadas com o conteúdo e com a finalidade de uma determinada situação. A situação de linguagem criada suporta, assim, um determinado tipo de acção comunicativa para a qual o género está disponível.

Desta forma, e de acordo com o que se disse sobre o conceito de género no primeiro capítulo, o epistolar possui uma dimensão temática (os temas que podem ser introduzidos), uma dimensão comunicativa (o estatuto dos enunciadores e dos

---

<sup>82</sup> Embora não seja objectivo deste trabalho analisar as regras básicas de escrita, não se perde de vista a forma como elas influenciam a redacção de qualquer texto no sentido de contribuir ou não para a sua legibilidade.

co-enunciadores, circunstâncias temporais e locais da enunciação, os suportes e modo de difusão) e uma dimensão linguística (estilo, composição, modo de organização).

Relativamente à dimensão temática, qualquer o assunto se pode exprimir através do epistolar. Nesta dimensão, este género assume-se com uma elevada plasticidade, uma vez que admite representações temáticas, desde as mais formais às mais informais, encerrando, desde logo, potencialidades de investimento no ensino e na aprendizagem. Para além disso, permite, sem dúvida nenhuma, a livre expressão do aluno relativamente à multiplicidade de assuntos que pode veicular.

Na dimensão comunicativa, estão implicados imediatamente os protagonistas do discurso. A responsabilidade enunciativa de que cada sujeito se reveste na presença da primeira pessoa introduz instantaneamente a presença da subjectividade no texto, ou seja, a instância que produz o discurso é responsável por ele, procedendo a escolhas discursivas de acordo com o seu objectivo, que, por sua vez, são “denunciadoras” dessa mesma subjectividade<sup>83</sup>. É a partir desta responsabilidade discursiva que todas as decisões discursivo-textuais são tomadas, imprimindo no género o estilo e a adequação, a coesão e a coerência textuais. Directamente associada à questão da subjectividade, encontra-se a intencionalidade comunicativa que concorre para um leque de escolhas de mecanismos linguístico-discursivos adequados às necessidades comunicativas de cada acto discursivo. As referências espaciais e temporais encaixam na dimensão comunicativa na medida em que circunscrevem o discurso a um contexto concreto. Desta feita, novamente, entra-se na dimensão linguística com o uso dos valores dos tempos verbais ou dos déicticos.

Aos aspectos da dimensão comunicativa, anteriormente mencionados, pode-se associar a estrutura formal de abertura e fecho da carta, característica do discurso epistolar, que releva também da componente linguística. Estas fórmulas cristalizadas estão, por sua vez, dependentes dos interlocutores envolvidos e da sua relação, da intencionalidade comunicativa e do sub-género escolhido.

A inter-relação destes aspectos e a adaptabilidade à situação comunicativa determinam as escolhas linguísticas do falante (competência linguística) e (re)configuram o género. A competência discursiva (situação comunicativa) só pode ser desenvolvida no seu ambiente de realização autêntica, por obedecer a estes parâmetros. Sempre que um género

---

<sup>83</sup> As marcas enunciativas podem aparecer cunhadas no discurso de diferentes formas, de forma explícita ou implícita.

é praticado apenas com o objectivo do seu estrito domínio, e não da sua potencialidade comunicativa, está-se, então, num processo redutor onde, de acordo com Schnewly & Dolz

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do género, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. (Schnewly & Dolz, 2004: 78)

O que estes autores pretendem dizer é que o género parece gerado no próprio momento da situação de comunicação, acabando por ser desenraizado de uma tradição que existe e o transporta.

Considera-se que o epistolar é um género, ou talvez o único género, que autoriza sair das barreiras do espaço de leccionação uma vez que consente, sem qualquer esforço, a transposição de uma actividade da sala de aula para o exterior, tornando-se num instrumento que admite uma actividade muito próxima do real, estreitando a ligação com os contextos comunicativos exteriores à escola e evitando a percepção de que se escreve apenas como cumprimento de uma actividade escolar.

O estudo dos géneros e o seu uso na aula de língua materna contribuem para levar os alunos a utilizar as formas e as funções da língua dentro dos parâmetros das situações de comunicação, ainda que de forma adaptada ao contexto de ensino e aprendizagem. Ou seja, por um lado, os géneros são formas de interacção social (Bakhtin, 2003), por outro, a sua estrutura apresenta-se como uma organização linguístico-formal em interacção na tessitura textual que dá corpo ao género (Adam, 1992, 2008) e o personifica nas diferentes situações em que é/para que é utilizado.

Deste modo, torna-se de suma importância o facto de que

o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar; segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, aluno de outra escola; segundo o lugar social onde o texto sairá publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula, etc.). E, para isso, terá de inspirar-se em ou ter como referência outros textos sociais em uso. (Pasqueir & Dolz, 1996: 33)

É importante que os alunos desenvolvam competências relativas às formas de expressar as suas ideias – narrar, descrever, argumentar, explicar, macroacções sociodiscursivas (Adam, 1992/2008), para, assim, os ajudar nas diversas situações em que possam estar, ou vir a ser, inseridos dentro e fora da escola. Desenvolver estas competências contribui para ajudar os alunos a ter uma maior consciência do propósito de cada texto que escrevem. Permite que relacionem as sequências com as diferentes intenções comunicativas que regem cada produção textual e assim desenvolver, como afirmam Santos & Menéndez

De facto, a «carta» permite aos alunos a realização de uma prática socio-discursiva com usos bem precisos nas sociedades actuais, nomeadamente nas relações institucionais, com aperfeiçoamento de diversas capacidades – exposição, clareza, defesa de pontos de vista, interpretação, por exemplo – e que se pode ir aprimorando ao longo de todo o sistema escolar. (Santos & Menéndez, 2007: 2564)

Esta perspectiva de trabalho da associação das sequências aos géneros<sup>84</sup> (Marcuschi, 2008: 156) permitirá uma organização dos conteúdos de aprendizagem da disciplina de língua materna de forma diferente, uma vez que permitirá integrar os conteúdos gramaticais necessários à produção da sequência que integra o género e não o seu estudo “despedado” da totalidade que ele constitui. Desta forma, os alunos atribuirão sentido prático aos conteúdos com que são confrontados, uma vez que os aplicam com um objectivo específico: o da produção (associado à compreensão). Considera-se que será, assim, dada ao aluno a possibilidade de perceber que tudo o que aprende na aula de língua materna tem um propósito, um objectivo e que existe uma relação entre os conhecimentos gramaticais e o texto. Estas aprendizagens objectivamente realizadas permitirão que se transformem em conhecimento para que, quando o aluno for confrontado com uma nova/diferente situação, elas sejam activadas, adequadas e transpostas para outro género.

Julga-se que no ensino da produção escrita, o professor tem de ser capaz de frequentemente definir géneros e actividades relacionadas com esses géneros, criando, assim, oportunidades e expectativas de aprendizagem nos alunos de modo a alargar-lhes os horizontes, mas também, de algum modo, demonstrando a importância da escrita na

---

<sup>84</sup> Adam considera que os géneros são constituídos por sequências, 1992.

sociedade como “uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade.” (Bazerman, 2006: 11). Seria desejável que estas actividades não fossem impostas, pois se isso acontecer está-se a fechar o contexto de sala de aula ao exterior. Devem ser laboriosamente conduzidas, como se o aluno fosse um “voluntário” da participação. Daí a importância do tema escolhido e a apresentação aos olhos dos alunos de uma razão autêntica para a sua realização. Actividades que reúnem estas características podem encontrar-se: em “Escrever «cartas»...” a amigos, a instituições sobre assuntos relacionados com o meio envolvente dos alunos; na tão conhecida “correspondência inter-escolas” (ainda hoje praticada com os alunos de língua estrangeira); no “amigo-secreto” (dentro da própria escola), na existência de uma “caixa de sugestões” para a aula ou para a escola em que a comunicação entre os intervenientes é mediada pelo género epistolar; em escrever “cartas de reclamação” sobre os mais variados aspectos e situações; no “correio do aluno” em ligação com o professor, uma actividade que possibilita tratar de assuntos mais pessoais ou não; na prática das “cartas do leitor”<sup>85</sup> dirigidas a publicações periódicas sobre os mais diversos temas da actualidade...

Com carácter autêntico, está-se a estruturar uma relação entre o uso linguístico, a vida social e a visão do mundo, o mesmo será dizer: está-se a construir a aprendizagem da linguagem. No fundo, estão-se a criar condições para fortalecer uma relação efectiva do aluno com o género.

A prática do género epistolar traz benefícios para o desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa e, obviamente, linguística, e, por isso, para o desenvolvimento da escrita. Consequentemente, constituirá uma ferramenta na vida social e profissional do estudante do presente e do homem do futuro.

O homem constitui-se como sujeito pela linguagem, por isso, acredita-se que desta prática o aluno conseguirá retirar aprendizagens efectivas a que poderá recorrer quando numa situação real necessitar. Pretende-se ir mais além do que a sala de aula, pretende-se mostrar ao aluno que os instrumentos podem ser flexíveis, que se encontram revestidos de uma plasticidade própria que se adequa às distintas situações reais.

Considera-se que ao trabalhar o género epistolar, estar-se-á também a ajudar os alunos a aprenderem a escrever qualquer outro texto, uma vez que as aprendizagens constituem uma bagagem, que a prática de reais situações de comunicação os ajudará a

---

<sup>85</sup> Sobre este assunto veja-se o seguinte texto: Maria Auxiliadora Bezerra (2003). Por que cartas do leitor na sala de aula. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (org.), *Géneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, (pp. 208-216).

desenvolver o hábito de reflexão sobre a sua própria língua, o que, uma vez enraizado, poderá ser aplicado a qualquer actividade em qualquer momento.

## 5. OS PROGRAMAS E OS MANUAIS

Bazerman (2009) refere-se aos géneros na sua relação com o mundo do trabalho, e observa, então, como certas profissões, situações e organizações sociais podem estar associadas a um determinado tipo e número de géneros. Esta situação pode ser transposta para a escola, se se pensar que os alunos, ao longo do seu percurso escolar, na sua profissão de estudantes, também se relacionam com diferentes géneros. O sistema de géneros (Bazerman, 2009), com os quais os alunos lidam diariamente, é regulamentado pelas orientações programáticas que regem o ensino e assim delimitam um percurso de aprendizagem. As metas que os alunos têm de atingir estão determinadas pelas directrizes expressas nos textos programáticos que definem o que o aluno deverá ser capaz de fazer no final do ensino obrigatório, para, dessa forma, ser capaz de integrar e tornar-se num agente activo da sociedade.

O aluno não tem acesso a este documento oficial e o seu conteúdo é-lhe transmitido através do instrumento de ensino que mais peso tem no processo de ensino e aprendizagem: o manual - como instrumento do agir que constitui parte integrante do sistema educativo com as ferramentas que fornece ao aluno.

Só que o texto do manual escolar “não é para ser lido autonomamente, mas, pelo contrário, num quadro de normas e linhas de orientação” (Dionísio, 2000:119). Ou seja, o manual é mediador entre o discurso pedagógico oficial, gerado a nível do Estado, e a prática na sala de aula. Portanto, contrastar os dois discursos – o programático e o escolar – permitirá verificar como as orientações se materializam no processo de ensino e aprendizagem e perceber como e que conhecimento sobre o género epistolar é legitimado e disponibilizado ao aluno.

## 5.1. OS TEXTOS PROGRAMÁTICOS DO ENSINO BÁSICO

### 5.1.2. APRESENTAÇÃO

Todo o processo que se desenvolve no contexto de ensino e aprendizagem é regulamentado pelas directrizes emanadas da tutela através da publicação dos textos programáticos. Considera-se que existe, em princípio, uma relação entre as actividades educativas e os documentos oficiais que regem o ensino, uma vez que as primeiras são definidas e determinadas pelos segundos. A natureza reguladora dos programas, independentemente do nível de ensino, exerce-se a nível das competências e dos objectivos a desenvolver, da selecção de conteúdos a transmitir e a adquirir. Para além destes aspectos referidos, os documentos apresentam também sugestões e orientações metodológicas como estímulo ao professor, de modo a criar actividades/estratégias adequadas às competências a desenvolver, processos de operacionalização e formas de avaliação<sup>86</sup>.

Dadas as orientações do presente trabalho, os textos programáticos, referentes ao Ensino Básico, serão um dos elementos constituintes dos *corpora* de análise. Esses documentos podem ser organizados em duas fases.

Numa primeira fase, para cada ciclo de ensino, encontra-se o *Ensino Básico - Programa do 1.º ciclo*, (daqui em diante EBP1) constituído apenas por um volume, e os documentos respeitantes aos programas para o 2.º e 3.º ciclos agrupados, por sua vez, em dois volumes, a *Organização Curricular e Programas* (OCP, doravante), primeiro volume, e *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, (daqui em diante POE-A), segundo volume, cujas orientações foram determinadas pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicadas no *Diário da República*, 2.ª série, n.º188, de 17 de Agosto de 1991.

Numa fase posterior, 2001, surge o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (a partir de agora CNEB) que foi o resultado de um processo de reflexão sobre os programas em vigor, os anteriormente referidos de 1991, e se assumiu como um “elemento legislativo central” (CNEB, 2001: 2) consagrado no Decreto-Lei 6/2001 que visa a reorganização curricular.

Assim, pode-se agrupar os documentos em análise da seguinte maneira:

---

<sup>86</sup> Será de referir que as propostas oficiais apresentam sempre uma determinada concepção pedagógica dominante no momento, e que é adoptada pelos seus autores. No entanto, essa vertente não será aqui discutida por não ser esse o propósito do presente trabalho.

	CICLO de ESTUDOS	DATA de APROVAÇÃO	TEXTOS PROGRAMÁTICOS	SIGLA
1. <sup>a</sup> fase	1. <sup>o</sup> CICLO	1998 <sup>87</sup>	. <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.<sup>o</sup> Ciclo</i>	OCP1
	2. <sup>o</sup> CICLO	1991	. <i>Organização Curricular e Programas</i> , vol. I	OCP2
		1991	. <i>Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem</i> , vol. II	POE-A2
	3. <sup>o</sup> CICLO	1991	. <i>Organização Curricular e Programas</i> , vol. I	OCP3
		1991	. <i>Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem</i> , vol. II	POE-A3
2. <sup>a</sup> fase	Todos os Ciclos	2001	. <i>Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i>	CNEB

Quadro III

#### 5.1.2.1. ENSINO BÁSICO PROGRAMA DO 1.<sup>o</sup> CICLO

O documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.<sup>o</sup> Ciclo*, que é constituído por um volume apenas, apresenta inicialmente os objectivos gerais e específicos oriundos dos artigos 7.<sup>o</sup> e 8.<sup>o</sup> da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.<sup>o</sup> 46/86), para depois passar aos princípios orientadores de cada área que compõe este ciclo de ensino. A secção da disciplina de Língua Portuguesa encontra-se dividida em dois momentos: um primeiro, onde aparecem descritos os objectivos gerais da disciplina e seus pressupostos; e, um segundo, onde é feita a apresentação dos domínios – Comunicação Oral; Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão – que por sua vez se encontram distribuídos pelos anos escolares que compõem o primeiro ciclo.

<sup>87</sup> Existe a publicação de 1990 com outro título: *Ensino Básico – Programa do 1.<sup>o</sup> Ciclo*. Utiliza-se, neste trabalho, a versão mais recente, de 1998 na sua 4.<sup>a</sup> ed. de 2004, embora, no que à disciplina de Língua Portuguesa se refere, tudo se mantenha inalterado relativamente à edição de 1990. O documento de 1998/2004 possui alterações que dizem respeito, essencialmente, à introdução das três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica previstas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de 2001. A outra alteração prende-se com as orientações relativas à Educação Moral e Religiosa das Confissões cujos programas já se encontravam homologados desde 1998 (Decreto-Lei n.<sup>o</sup> 329/98, de 2 de Novembro).

### 5.1.2.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS (2.º E 3.º CICLOS)

No que se refere à *Organização Curricular e Programas do 2.º Ciclo* e do *3.º Ciclo*, os dois níveis de ensino subsequentes, este volume faz um enquadramento geral das várias disciplinas que compõem o currículo do Ensino Básico e faz antever o conteúdo dos programas das mesmas.

Numa primeira parte deste primeiro volume, são apresentados os objectivos gerais do ensino básico, descrita a estrutura curricular de cada ciclo e são, igualmente, explicitados os princípios orientadores da acção pedagógica que estão subjacentes ao ensino nas vertentes da orientação do processo e da avaliação. Depois, dá lugar à explicitação das componentes dos programas de ensino, nomeadamente, as finalidades, os objectivos gerais, os conteúdos, as orientações metodológicas e a avaliação. No que se refere às finalidades, elas definem os fins da prática educativa, ou seja, as metas educativas, que são compreendidas como “referenciais de valor, informadas pelo cruzamento de duas ordens de princípios, uma de carácter epistemológico, outra de âmbito da filosofia da educação.” (OCP2, 3, 1991: 45, 42<sup>88</sup>). No que aos objectivos diz respeito, estes são encarados com uma função orientadora imediata, estabelecendo “as capacidades que se espera que os alunos venham a adquirir, no âmbito de cada área disciplinar, finda a etapa da escolaridade considerada.” (*ib.* 1991: 45, 42). É ainda referido que os objectivos representam o somatório dos fins previamente estabelecidos pelo plano global, conferindo-se-lhes, assim, uma importância relevante. Os conteúdos, conceito adoptado de forma abrangente, explicitam os conhecimentos a adquirir conforme a área disciplinar. Referidas são também as orientações metodológicas que prescrevem “a utilização de estratégias e a organização das actividades sem as quais não podem ser concretizad[o]s grande parte dos objectivos estabelecidos” (*ib.*, 1991: 46, 43), revelando assim a importância das estratégias no acto educativo. A última componente referida é a avaliação que tem como principal finalidade apontar “direcções, meios e instrumentos específicos para a sua concretização” (*ib.*, 1991/1999: 47, 44).

Terminado este breve momento relativo à organização e enquadramento geral das orientações programáticas são apresentadas as orientações propriamente ditas referentes a

---

<sup>88</sup> Dado que os documentos relativos ao segundo e terceiro ciclos são idênticos as referências serão sempre feitas aos dois documentos. Assim, nesta referência podemos encontrar alusão ao documento OCP ou POE-A seguido do respectivo ciclo, da data, que será sempre igual para os dois, e depois a indicação da página respeitando a sequência dos ciclos: primeiro a página relativa ao segundo ciclo e depois a referente ao terceiro ciclo, como se vê no exemplo (OCP2,3, 1991: 45, 42).

cada uma das áreas disciplinares que compõem os segundo e terceiro ciclos, no já referido segundo volume.

### **5.1.2.3. PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PLANO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

O segundo volume das orientações, o POE-A, é um documento que tem como objectivo explicitar as orientações apresentadas, retomando dos domínios do primeiro volume<sup>89</sup> “os objectivos, e conteúdos nucleares agora especificados e operacionalizados” (POE-A2, 3, 1991: 5; 5), sendo essencialmente dirigido aos docentes pelo facto de contribuir, de forma flexível, com um “conjunto de indicações metodológicas que visam apoiar a acção do professor” (POE-A2, 3, 1991: 5; 5).

Assim, sendo este um documento especificador, vamos encontrar a referência retomada aos domínios Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da Língua, mas de forma mais objectiva e discriminada. Objectivos e conteúdos vêem-se agora apresentados aos olhos do professor com um carácter mais definido, menos genérico do que o apresentado pelo volume I (o OCP). Um aspecto particular deste documento, e que o distingue do anterior, é a presença explicitada e orientada dos processos de operacionalização que o próprio documento descreve como um “conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam e realizam os conteúdos.” (POE-A2, 3, 1991: 10; 10).

---

<sup>89</sup> O primeiro volume prevê, logo, a articulação com o segundo “Estes planos, a publicar, ... em volume anexo, destinam-se fundamentalmente aos professores e, ainda que constituam propostas de trabalho, consideram-se como instrumentos indispensáveis para uma mais completa clarificação das intenções educativas implícitas nos programas” (OCP, 1991: 44)

#### 5.1.2.4. *CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS*

Como resultado de um trabalho de análise sobre os Novos Programas<sup>90</sup>, iniciado em 1996, surge, em 2001, um documento que tem por objectivo, enquadrando os programas escolares em vigor, contemplar “as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar” (2001: 2). Este documento vem, assim, assumir um carácter de tal forma inovador que passou a “constituir, a partir do ano lectivo de 2001/2002, uma referência central para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis, no âmbito da entrada em vigor do Decreto-Lei 6/2001” (CNEB, 2001: 3).

O sistema de ensino é enquadrado pelas definidas competências gerais que dão início ao documento, e que se apresentam como transversais a todo o currículo, e pelas competências específicas que dizem respeito a cada área disciplinar, com os tipos de experiências de aprendizagem que visam obter os objectivos estabelecidos.

O documento está organizado da seguinte forma: primeiro, apresenta as competências gerais a alcançar no final da educação básica e, depois, foca, em particular, cada disciplina que compõe o currículo do ensino básico.

A relação entre este documento e os de 1991 revela-se estreita, nomeadamente no que se refere aos conteúdos, que se mantêm.

---

<sup>90</sup> No âmbito desta reflexão sobre os currículos do Ensino Básico, o Ministério da Educação, através do seu Departamento da Educação Básica, solicitou a elaboração de um documento intitulado *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, da autoria de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, que procurava definir e explicitar o ensino e aprendizagem da língua materna em termos de competências nucleares e de níveis de desempenho. As autoras concebem o “ensino da língua materna nos três ciclos da educação básica como o desenvolvimento progressivo das cinco competências nucleares [compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita e funcionamento da língua] ... no sentido do domínio cada vez mais adequado (do ponto de vista comunicativo), exigente (do ponto de vista da qualidade discursiva e textual) e diversificado (do ponto de vista dos objectivos com que tais competências são mobilizadas) e cada uma delas.” (Sim-Sim, Duarte, Ferraz, 1997: 12-13). Com estes propósitos, a proposta inclui não só a apresentação nos níveis essenciais de desempenho a atingir no final do ensino básico, em cada uma das cinco competências, como também a indicação dos níveis de desempenho intermédios a alcançar no final dos 1.º e 2.º ciclos, necessários à obtenção do sucesso de cada ciclo seguinte.

## **5.2. Os MANUAIS**

### **5.2.1. APRESENTAÇÃO**

O manual transporta saberes, apresenta conteúdos e proporciona actividades aos alunos, para realização em sala de aula ou fora dela, que permitem a aquisição/a aprendizagem das matérias previstas pelos textos programáticos. Estes livros não servem apenas alunos, mas também orientam em grande escala o trabalho dos professores. Em muitos casos, assume-se quase como o único material de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Por todas estas razões, a sua análise torna-se pertinente quando se trata de perceber como funciona, através dos manuais, o ensino de um género previsto pelos textos programáticos, e, no caso particular do objectivo deste trabalho, o género epistolar.

Uma vez que os manuais são, teoricamente, reflexo do discurso pedagógico ditado pelos programas, contrastar o discurso dos adquiridores – os alunos – e dos transmissores – no caso do presente trabalho, os manuais – torna-se importante, na medida em que permite verificar como é que estes livros, tão enraizados na prática escolar, reflectem as linhas orientadoras ministeriais no discurso pedagógico. Ou seja, verificar, através da comparação, como é que o discurso pedagógico oficial e regulador é assumido no discurso da sala de aula, por via dos manuais, no que se refere a um dos muitos conteúdos que apresentam – o género epistolar. Pretende-se, então, verificar se as folhas dos manuais se desprendem da árvore dos programas, emitidos pela tutela, conservando correspondência, ou se, pelo contrário, se desprendem inteiramente, cortando a ligação vital que une as folhas à árvore.

### **5.2.2. O PAPEL, O ESTATUTO E A FUNÇÃO DO MANUAL NO CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Quando se fala da estrutura e organização do processo de ensino e aprendizagem, não podemos ignorar o papel, o estatuto e a função que o manual conquistou neste processo. Como se sabe, por ser um assunto já de sobremaneira debatido, os manuais são

instrumentos de ensino e de aprendizagem com um estatuto considerável nas sociedades actuais (Castro, 1995; Sousa, 2003; Atienza, 2007).

O desenvolvimento quantitativo e qualitativo do manual escolar foi um factor decisivo para a difusão e utilização do mesmo (Séguin, 1989: 6). O uso do manual generalizou-se quando o conceito “Educação para Todos” foi reconhecido pelas Nações Unidas<sup>91</sup>.

Os documentos oficiais reservam ao manual um lugar de destaque. A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>92</sup> em vigor (art. 41.º, 2) reconhece a sua importância, entre outros elementos que merecem especial atenção, como “recurso educativo privilegiado” e prescreve a sua função quando afirma que ele permite a “conveniente realização da actividade educativa” (art. 41.º, 1).

O Decreto-Lei n.º 369/90, Artigo 2 definia manual escolar como

o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

Decorrido algum tempo, na Lei 47/2006 de 28 de Agosto, pode ler-se a seguinte definição:

«Manual escolar» o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente

---

<sup>91</sup> O [Programa Educação Para Todos](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php) nasceu em 1990, na sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, tendo como objectivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na *Educação Para Todos* e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade. [http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu\\_programas.php](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php)

<sup>92</sup> *Diário da República*, I série, n.º 237, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor

Como se verifica, em ambas as definições, temporalmente localizadas, aparece destacada a relevância do manual no processo de ensino e de aprendizagem e evidenciado o seu expressivo contributo, embora a segunda definição, relativamente à primeira, se apresente menos peremptória uma vez que deixa sublinhado que o uso do manual poderá não ser exclusivo<sup>93</sup> nesse processo, aspecto não referido no diploma anterior. Ou seja, o documento de 2006 abre a possibilidade de outros materiais poderem ser convocados para o desenvolvimento das actividades escolares.

Para Séguin (1989), os manuais escolares possuem três funções primordiais:

- informar,
- estruturar e organizar a aprendizagem,
- orientar a aprendizagem.

No que se refere à primeira função, o autor reconhece que os manuais devem disponibilizar a informação relativa à disciplina em questão de uma forma clara e acessível, apresentando uma sequência que tenha em conta as aprendizagens anteriores e promova outras posteriores. Relativamente à estruturação e organização da aprendizagem, Séguin observa que o manual deve apresentar uma estrutura em unidades de ensino que possibilitem diferentes formas na instituição da aprendizagem. A última função, a de orientar a aprendizagem, segundo o autor, deve ser feita de formas distintas, por memorização ou por descoberta.

---

<sup>93</sup> É interessante verificar como o texto anterior da tutela encarava o uso do manual em contexto pedagógico. Refira-se o número 4 do Artigo 4.º do Decreto-Lei 369/90 de 26 de Novembro em que o manual assume o papel de primazia “Os docentes **podem** recorrer a meios didácticos além do manual adoptado, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas suplementares para os alunos.”. Observe-se o uso modalizador do verbo poder que reserva ao professor a possibilidade, a quase permissão para recorrer a outros materiais, no entanto, logo a seguir esta possibilidade é restringida uma vez é apresentada uma condição que, de certa forma, limita a actuação do professor. Passaram os anos, mudou a lei, mas não mudou a atitude...

Os manuais escolares que se encontram, igualmente, à disposição dos docentes<sup>94</sup> acabam por orientar o trabalho de preparação e desenvolvimento das aulas, e consequentemente

enquanto instrumentos de recontextualização pedagógica assumem[-se] como protagonistas no sistema de ensino-aprendizagem. São estas ferramentas de trabalho que têm hoje uma maior projecção nas actividades quotidianas dentro e fora da sala de aula, e em contexto multidisciplinar. (Custódio, 2009: 148),

condicionando, portanto, o trabalho dos professores – o ensino – e o trabalho dos alunos – a aprendizagem – como refere Atienza

el libro de texto se convierte en un pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad. (Atienza, 2007: 546)

Esse condicionamento é de tal forma rígido que a presença dos manuais acaba por contribuir para menosprezar outras possibilidades dentro da sala de aula e desvalorizar outros livros, outros autores e até as novas tecnologias,

acabando por esvaziar-se o sentido e a pertinência da possibilidade de outras explorações que conduzam os alunos a ultrapassar uma vivência escolar que não pode nem deve continuar de mãos dadas com a rotina. (Brito, 1999: 142)

A relação entre os alunos e os manuais é manifestamente considerável, uma vez que, de acordo com Apple, em 1988, (1988, *apud* Santo, 2006: 104) os alunos, entre aulas e trabalho autónomo, investiam cerca de 75% do total do seu tempo/trabalho de estudantes nesta relação com o manual. Calcula-se que actualmente os dados não devem ser diferentes e poder-se-á concluir que o manual, associado à emergência das novas tecnologias em que

---

<sup>94</sup> No presente trabalho, apenas se terá em conta o manual do aluno, no entanto, associado ao manual do aluno, existe o manual do professor, livro distinto do primeiro, porque contempla as soluções dos exercícios apresentados para resolução.

se inclui a pesquisa na *internet*, continua a ser o principal recurso pedagógico dos alunos, desempenhando um papel excessivamente relevante na aprendizagem dos mesmos<sup>95</sup>.

Para os alunos, o manual tem, assim, uma importância evidente, uma vez que no quotidiano escolar assume um papel central na sala de aula e para além da sala de aula, também fora dela. Segundo Choppin (1992), é através do manual que o aluno adquire, estrutura e avalia saberes e conhecimentos. Para além disso, o manual constitui um elo, talvez muitas vezes o único, na relação entre o contexto escolar e o contexto familiar ao configurar a forma que a maioria dos pais e educadores encontram de acompanhar o trabalho dos filhos/educandos na escola:

garant du savoir, symbole de promotion pour les plus défavorisés, instrument de contrôle, palliatif aux insuffisances réelles ou supposées du maître, le manuel rassure les familles comme il rassure les élèves (Choppin, 1992 : 123)

No entanto, e mau grado este papel multifacetado, trata-se de um livro bastante criticado no que se refere à sua função no processo de mediação dos conhecimentos. Da crítica sobressai a circunstância de se considerar que, frequentemente, os manuais apresentam falta de rigor científico no discurso da transmissão dos conhecimentos, levando à inadequação pedagógica<sup>96</sup>, entrando, por sua vez, em colisão com o definido na já referida Lei de Bases do sistema Educativo no número 1, alínea e) do artigo 44.º: “garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didácticos, incluindo os **manuais escolares**”<sup>97</sup>.

Relativamente à avaliação dos manuais, ela é definida pela Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, posteriormente regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho, que

---

<sup>95</sup> Relativamente à relação que os alunos possuem com o manual, Bento (1999), num estudo que realizou sobre concepções que os alunos possuem relativamente aos manuais, concluiu que, para os alunos que fizeram parte do estudo, um manual “deve ser «enciclopédico» e contemplar os conteúdos que o aluno precisa de saber (“leitura” e “interpretação” de textos, “gramática”), bem como exercícios necessários à consolidação da sua aprendizagem. Contudo, os alunos mostram-se sensíveis à quantidade exagerada de exercícios que certos manuais apresentam.” (1999: 115)

<sup>96</sup> As principais críticas são referentes quer ao nível do discurso quer no que ao nível das actividades propostas e, conseqüentemente, a nível dos conteúdos. Será de referir que as decisões sobre os conteúdos a leccionar, as actividades a desenvolver, os textos a seleccionar, as competências a desenvolver, embora prescritas pelos textos programáticos, são decididas pelos autores dos manuais ao serviço de umas quantas editoras – poderosas empresas no mercado editorial – que se dedicam à indústria do manual para as escolas e que têm como principal objectivo assegurar a venda de um elevado número de exemplares. Os autores, por sua vez, são, por vezes, pessoas afastadas da realidade do ensino.

<sup>97</sup> Sublinhado nosso.

afirma pretender garantir a qualidade científica e pedagógica nos estabelecimentos de ensino e assegurar a sua conformidade com as finalidades e conteúdos do currículo nacional e dos textos programáticos, bem como afiançar que os manuais cumpram de forma adequada a sua função. A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular fornece, no seu sítio, orientações aos professores para executarem esta tarefa<sup>98</sup>. Estes critérios têm como objectivo principal asseverar a adequação dos manuais, promovendo com exactidão e rigor o sucesso na sua aplicabilidade em contexto escolar. Relativamente a esta preocupação por parte da tutela, Custódio refere que essas

preocupações em torno da *regulação* da qualidade dos produtos pedagógicos denotam a indisfarçável centralidade que estes instrumentos de navegação didáctica assumem no seio das actividades de aprendizagem. Também por essa razão, existem hoje importantes linhas de investigação que se debruçam sobre os papéis, funções e estatutos dos manuais escolares no sistema de ensino. (Custódio, 2009: 148)

De entre a comunidade científica portuguesa, os trabalhos que mais se têm destacado pertencem a Castro (1995, 1999) e Sousa (2003). Pode-se afirmar que o panorama editorial português apresenta poucas obras relativamente à análise deste aspecto.

A função do manual na prática educativa é de tal forma consistente que leva os professores a colocá-lo num lugar de prioridade, relativamente à orientação da sua prática, face aos textos programáticos. Veja-se o depoimento de um professor sobre a distinção entre programas e manuais, referido em Castro: “Os professores tendem maioritariamente a relatar práticas que investem o programa de uma função reguladora primária, cabendo ao manual escolar a regulação quotidiana da prática pedagógica” (Castro, 1995: 403).

Muitas serão as razões que contribuíram para que o manual adquirisse o estatuto que hoje lhe é reconhecido. Entre elas pode-se encontrar a sobeja falta de tempo. As investigações sobre a falta de tempo e o ritmo de trabalho do docente, de que já se falou relativamente à análise dos programas, revelam que

---

<sup>98</sup> Neste endereço <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=146>, pode-se encontrar os critérios de apreciação dos manuais escolares a aplicar a manuais que ainda não foram submetidos a adopção por parte das escolas. Encontram-se critérios como: organização e método, informação, comunicação, características materiais, numa moldura legal.

perante a impossibilidade de produzirem materiais originais, recorrem, amiúde, a outros manuais para além do adoptado pela escola, numa espiral interminável de reprodução de práticas e de rotinas pedagógicas. (Custódio, 2009: 151),

contribuindo, assim, para um “apego”, dir-se-ia quase vital, dos profissionais docentes a este instrumento didáctico. Para além do tempo que não possuem, o manual facilita na medida em que oferece quase instantaneamente, aos professores, os conteúdos e os conhecimentos a transmitir de forma organizada, como afirma Huot

il faut des livres scolaires. En tant qu'instruments d'accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faires particuliers, dont l'appropriation progressive commande la réussite scolaire et l'insertion socio-économique (Huot, 1989 : 180)

Reforçando o que foi dito, encontram-se em Castro (1995) depoimentos na primeira pessoa, que confirmavam, e pensa-se seguramente que o continuam a confirmar, o que os teóricos subscrevem e que *supra* foi afirmado sobre a relação do docente com o manual. Leiam-se, como forma de ilustrar o que anteriormente se referiu, os relatos de alguns professores que confirmam o condicionamento da prática pedagógica docente e que embora já com algum tempo não deixam de ser actuais:

[...] na prática isso funciona assim: há um programa que é analisado no início do ano; de acordo com esse programa é seleccionado um manual (aliás os manuais fazem questão de mostrar que estão de acordo com o programa); penso que a partir desse trabalho prévio de leitura do programa, da selecção do material [...], durante o ano **o livro acaba por condicionar muito mais a actividade do professor do que o próprio programa**<sup>99</sup> [ENT Ps 5] (Castro, 1995: 403)

[...] na prática [...] **o manual condiciona a actuação do professor**<sup>100</sup>. Recordo-me inclusive que [certas] editoras chegaram a publicar em que algumas das unidades traziam expressamente os objectivos, etc.; isso tem vantagens, mas para mim também tem imensas desvantagens porque condiciona a criatividade, a flexibilidade do próprio professor [...]; na prática, se calhar, a maior parte dos

---

<sup>99</sup> Sublinhado nosso.

<sup>100</sup> Sublinhado nosso.

professores, depois do manual aprovado, vai fundamentalmente colher [nele] a sua preparação das aulas [...]. É evidente que eu parto do pressuposto que as pessoas têm o programa subjacente [...]; depois alguns livros de texto até já trazem sugestões de trabalho [...]; isso penso que já é uma condicionante na actuação do professor [...]. Parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade [...] científica e pedagógica e, às vezes, se algumas actividades vêm sugeridas no manual, por que não utilizá-las? [ENT Ps 8] (Castro, 1995: 404)

**[...] alguns deles não tomam contacto com programa em si.** O grupo disciplinar faz a selecção do manual e eles orientam-se mais ou menos pelo manual. **Têm uma ideia vaga do que é o programa, mas não o conhecem profundamente**<sup>101</sup> [...]. Partem do princípio que a editora ou o autor do manual conheceu ou estruturou o seu manual de acordo com o programa, e eles tomam aquilo como o seu programa [...] [ENT Pe 1] (Castro, 1995: 405)

Estes instrumentos pedagógicos deveriam ser mais estudados e criticados do que são na verdade. Independentemente da avaliação relativamente ao uso dos manuais e à qualidade que possam apresentar, é, sem dúvida, um documento enraizado nas práticas dos docentes e na vida dos alunos.

### 5.2.3. A PROBLEMÁTICA DA ADOPÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES

Verifica-se, pelos depoimentos anteriormente referidos, uma falta de iniciativa por parte dos docentes em construir os seus próprios materiais pedagógicos (confronte-se Castro (1995: 403)). O manual acaba por vir colmatar esta falha e constitui, assim, o principal recurso disponível para os professores. A verdade é que esta realidade não é generalizada, pois, acontece, muitas vezes, que alguns docentes utilizam o manual apenas como ponto de partida, ou seja, o manual serve como recurso para a partir daí dar origem quer a outros materiais quer a outras explorações.

---

<sup>101</sup> Sublinhado nosso.

Apesar de actualmente serem emanadas indicações do Ministério relativamente à avaliação e certificação dos manuais, como faz a Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto<sup>102</sup>, tempos houve em que tal não acontecia, e desta forma, podia classificar-se como uma tarefa totalmente livre por parte daqueles que os certificavam.

Nas escolas ou agrupamentos, os professores e os órgãos de gestão responsáveis pela função de decidir<sup>103</sup> sobre o manual a adoptar têm de desempenhar tarefas como analisar, avaliar e discutir entre pares as características destes materiais pedagógicos de forma a assegurar-se que a escolha recaia sobre aquele manual que mais se possa aproximar do projecto educativo da escola, mas também das expectativas e das práticas dos docentes envolvidos. Essas decisões são sempre reguladas pelas “grelhas de avaliação elaboradas para o efeito pelo Ministério da Educação”<sup>104</sup> (Lei n.º 47/2006, artigo 16, n.º 2).

Para além disso, os responsáveis pela adopção de determinado manual devem assegurar a fiabilidade científica do manual escolhido e devem ainda garantir que o manual revela capacidade para

conduzir o aluno a um saber-fazer cognitivo que ultrapasse a fronteira da aquisição de conhecimentos e se estenda à grande propriedade onde laboram a capacidade e as competências, através das quais o aluno se torna capaz de exercer determinadas actividades sobre determinados conteúdos (aprender a conhecer-se e a transformar-se, aprender a viver em grupo e numa instituição, aprender a aprender, aprender a empreender) (Brito, 1999: 143)

A escolha do manual é uma circunstância que pode, logo à partida, dar origem a uma situação pouco consensual na medida em que não será de todo fácil encontrar um manual que consiga satisfazer a todos os professores de uma escola, ou, ainda mais difícil, a todos os professores de um agrupamento ou, se se quiser, a todos os projectos educativos

---

<sup>102</sup> Lei regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de Julho.

<sup>103</sup> A Portaria n.º 1628/2007 de 28 de Dezembro define os conceitos e os procedimentos para a adopção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas, nos termos do artigo 20.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto e do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho.

<sup>104</sup> Disponíveis no sítio do Ministério da Educação, referido na nota 98, remetendo depois para um instrumento de trabalho – uma grelha de avaliação com critérios propostos – que pode ser imprimido, permitindo assim que se proceda à apreciação, seleção e adopção dos manuais de forma uniforme e coordenada com a Tutela.

de todas as escolas. É do conhecimento comum que nem todos os professores que utilizam determinado manual se sentem à-vontade com esse mesmo manual<sup>105</sup>.

Relacionado com este aspecto, e embora o manual exista na escola em função dos alunos, não se pode esquecer o facto de os responsáveis pela escolha raramente a fazerem em função dos (seus) alunos, uma vez que essa decisão é tomada muito antes, de se iniciar o ano lectivo, como se pode ler no número 3 do Artigo 16.º das Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto referente à adopção de manuais: “o processo de adopção tem a duração de quatro semanas a partir da 2.ª semana do 3.º período do ano lectivo anterior ao início de vigência dos manuais escolares.”. Logo, não há a possibilidade de o professor já conhecer as características dos alunos com quem vai trabalhar durante todo um ano lectivo<sup>106</sup>. Desta forma, dificilmente será possível optar por um manual em função dos alunos que o vão utilizar, tal como recomenda o Decreto-Lei n.º 261/2007 de 16 de Julho, preconizando que a produção e a adaptação dos materiais de ensino diferenciados devem responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno, e da mais recente difusão de recursos didácticos complementares em novos suportes ou por novos meios. O manual não dá, sabe-se, resposta a esta exigência, antes pelo contrário, cada manual seleccionado não tem em conta os horizontes de expectativas dos alunos, não tem em conta os diferentes contextos e identidades, não tem em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, uniformizando e estereotipando as noções sociais e culturais que se transmitem na instituição escola.

Foi por se ter sentido a necessidade de orientações para a adopção dos manuais que em 2007, que o Ministério da Educação fez sair uma circular – n.º 7/DSEE/2007 – que regulamenta o processo de apreciação, selecção e adopção de manuais, estreando-se no ano lectivo de 2007/2008. Assim, a tutela passou a reger a escolha dos manuais através de critérios definidos por si, de modo a que pudesse submeter os livros escolares a uma avaliação oficial e sistemática, uma vez que essa avaliação se realiza periodicamente.

A Lei n.º 47/2006, 28 de Agosto, determina, no Artigo 11.º, que

---

<sup>105</sup> Por esta razão ou por outras é que muitas vezes também se encontram situações opostas em que os alunos não utilizam os manuais escolhidos mas sim reproduções, cópias de outros manuais ou de livros de exercícios que se encontram disponíveis no mercado e que mais não fazem, na maioria das vezes, senão reproduzir informação. Neste sentido, refira-se, na perspectiva da componente monetária, o consumo escusado de recursos e bens da escola que poderiam ser racionalizados.

<sup>106</sup> Nesta relação que se inicia antes do início do ano lectivo, antes de professor e alunos se conhecerem, ela já se está a construir com base numa determinada distância, uma vez que não sendo o manual um instrumento do professor da disciplina, o uso do mesmo interpõe entre alunos e professor outro(s) elemento(s) como o(s) autor(es) e as políticas editoriais.

1 - Na avaliação para a certificação dos manuais escolares, as comissões têm de considerar obrigatoriamente os seguintes critérios na certificação dos manuais:

- a) Rigor científico, linguístico e conceptual;
- b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
- c) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;
- d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;
- e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;
- f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.

2 - As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género.

3 - As comissões de avaliação atendem também à diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projectos educativos das escolas.

Pressupõe-se, portanto, que mediante tais indicações, diminuam as probabilidades de estarem ao alcance das populações manuais que apresentem falta de rigor científico e desadequados ao processo de ensino e aprendizagem<sup>107</sup>.

Por tudo o que se disse, seria muito importante que os professores tivessem consciência do alcance das suas decisões na vida escolar do aluno, pois não será só importante escolher o manual; é muito importante, também, que o professor avalie a influência que os manuais escolares exercem nos alunos que *obrigatoriamente* os utilizam, é necessário que verifique a informação que transmitem, como estes livros se encontram organizados e se eles se adaptam ou não ao nível etário a que se destinam (Brito, 1999: 142), contribuindo para a sua requalificação, pois “enquanto instrumento educativo mas também enquanto recurso cultural, [é] essencial para muitas crianças e jovens que a nossa sociedade [desafortunadamente] ainda não conseguiu fazer aceder a outros bens culturais” (Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho).

Destes instrumentos auxiliares do ensino e aprendizagem da língua se fará, no próximo capítulo, uma análise circunstanciada, de seis manuais adoptados nas escolas/agrupamentos onde se fez a recolha dos textos, de modo a observar a forma como cumprem a sua função mediadora na sala de aula das orientações dos textos programáticos.

---

<sup>107</sup> Será de referir, ainda, o facto de que muitas vezes as editoras, de ano para ano, apenas se limitam a alterar os textos que introduzem os temas, alguns exercícios de compreensão, ou a mudar aspectos da configuração gráfica, pouco ou nada alteram relativamente à estrutura de base do manual, nomeadamente, aos critérios de selecção dos conhecimentos e à sequência desses mesmos conhecimentos.



## CAPÍTULO IV – O DESENHO DA ANÁLISE

*Para que a fala garanta a «comunicação», é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual não é senão a actualização. Com efeito, é na linguagem que devemos procurar a condição desta aptidão.*

BENVENISTE, 1976: 58-59

### 1. CONSTITUIÇÃO DOS *CORPORA* E METODOLOGIA DE ANÁLISE

#### 1.1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O estudo das produções textuais dos alunos impõe especificidades por se tratar de um género, com as suas características idiossincráticas de realização – características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição –, por um lado, e, por outro, por não se poder perder de vista as exigências próprias de qualquer texto escrito.

Às perguntas de investigação deste trabalho, com uma metodologia de cariz interpretativo, estão subjacentes outras dimensões que se centram, essencialmente, na compreensão:

- do nível de competência de escrita que os alunos apresentam em final da cada ciclo do Ensino Básico;
- da competência discursivo-textual que revelam ao elaborarem as suas produções textuais;
- da representação mental que os alunos possuem do género;
- do nível de percepção da competência discursivo-textual que os estudantes manifestam nas suas produções comparativamente ao definido pelos textos programáticos;

- da verificação da relação entre os programas e os manuais para observação de como os segundos reflectem as concepções expressas pelos primeiros;
- dos pressupostos teóricos que estão na base das actividades propostas pelos manuais relativamente aos exercícios de produção escrita que propõem;
- da relação entre as actividades propostas pelo manual e o desenvolvimento da competência de escrita e da existência ou não de um processo faseado e progressivo.

A partir destas linhas orientadoras formuladas, delimita-se o objectivo fundamental deste trabalho:

- perceber, a partir dos *corpora* representativamente angariados e do enquadramento teórico, o grau da competência discursivo-textual dos alunos em final de cada ciclo relativamente ao género epistolar.

É com base nos pressupostos anteriores que se acredita que as respectivas conclusões da análise possibilitarão a proposta de um modelo discursivo-textual que visa cooperar na melhoria do ensino da competência de produção escrita dos alunos a nível deste género e que, conseqüentemente, se reflectirá na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Básico como contributo no âmbito didáctico no que se reporta ao ensino da produção textual, em geral.

### **1.1.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A opção por uma investigação qualitativa, ilustrada pelo estudo de caso (Ponte, 1994), prende-se com o facto de o presente trabalho encerrar uma preocupação “por la observación de los fenómenos en su ambiente natural, donde los procesos educativos se desarrollan como fuente directa de recogida de datos.” (Fragoso, 2004: 2). Este tipo de estudo, que pretende dar prioridade ao entendimento integral dos fenómenos, intenta descobrir o essencial e característico da competência dos alunos e, desta forma, contribuir para a compreensão global do(s) fenómeno(s) inerentes à escrita de uma carta. Como afirma Fragoso (2004) “un estudio de casos cualitativo busca describir dicha unidade en profundidad y detalle, en su contexto y de forma holística” permitindo conhecer distintos

níveis de compreensão e “generar conocimiento sobre el particular; el estudio de casos se orienta hacia la búsqueda de la comprensión de los temas intrínsecos al caso.” (Fragoso, 2004: 7-8). Este trabalho tem o intuito de conhecer mais aprofundadamente a temática relacionada com a entidade em estudo, produzindo conhecimento que permita entender e explicar os fenómenos analisados:

Um estudo de caso pode com vantagem apoiar-se numa orientação teórica bem definida. Além disso, pode seguir uma de duas perspectivas essenciais: (a) uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e (b) uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é simplesmente proporcionar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objecto de estudo do ponto de vista do investigador. (Ponte, 1994: 6)

Recorre-se, assim, a um paradigma de cunho interpretativo por se considerar o mais condizente com a intenção de identificar e atribuir significado ao que parece ocorrer no exercício da produção textual dos alunos e comparar esses dados com os textos programáticos e os manuais. Associado à perspectiva interpretativa, haverá, igualmente, também o cunho descritivo uma vez que um dos primeiros objectivos da análise será o de identificar a situação tal como ela se revela para depois a compreender. No entanto, não será apenas objectivo deste trabalho descrever, mas sim, a partir dessa descrição, ter suficiente informação para poder gerar questões sobre a mesma, confrontá-la com as directrizes dos textos programáticos, analisar as produções dos alunos para assim poder propor o já referido modelo discursivo-textual do género em causa.

O estudo de caso, enquanto ferramenta interpretativa, tem por principal objectivo descrever um determinado evento ou restrito grupo (de pessoas) ou objectos, não podendo, portanto, os resultados serem encarados de forma generalizada, uma vez que não se pode esquecer que o que é válido em determinadas condições pode não o ser noutras, mas, pretende-se que estes dados resultantes da análise forneçam hipóteses que podem ser (re)testadas em investigações futuras. Este é um dos objectivos paralelos, mas inerentes a esta investigação – formular hipóteses e questões sobre o domínio que os alunos possuem de determinado género textual – esperando que desta situação de estudo se parta para conhecimento e compreensão do problema da produção escrita na sua generalidade. Desta forma, foi tomado em linha de conta o facto de, para além de se querer explicar

determinada situação, pretender-se também fornecer sugestões que possam contribuir para elevar a um patamar mais profundo as necessárias discussões relacionadas com o conhecimento e desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Assim, este estudo pode ser designado como: particularista, por se restringir apenas ao fenómeno que se está a estudar, que o transforma em caso e o torna importante por aquilo que revela desse fenómeno e por aquilo que poderá representar; descritivo, uma vez que se pretende fazer uma descrição pormenorizada do fenómeno em estudo, porque se pretende que ajude na compreensão do fenómeno em estudo, para assim originar o descobrimento de novos significados, ampliar a experiência do leitor (investigador) ou confirmar o que se sabe.

Pretende-se investigar o fenómeno no seu contexto, daí retirar informação detalhada de forma a compreender a complexidade da situação e assim chegar a conclusões sobre a competência de produção textual dos alunos.

No que respeita a questões metodológicas, estes textos serão observados sob uma perspectiva construída/desenvolvida a partir de uma base teórica de onde resulta a problemática de investigação e, conseqüentemente, nascem os instrumentos que são utilizados no processo de análise.

A obtenção de informação e o processo de análise foram ambos efectuados por exaustão e até à saturação – altura em que se considera que um acréscimo de análise já não corresponderá a um acréscimo de informação significativo. Assim, neste trabalho foi tido em conta o princípio da saturação de dados, ou seja, sempre que se percebia que a continuação do processo de análise de uma determinada categoria não traria novas relevantes e informações para o desenvolvimento do trabalho, dava-se por terminada a análise da respectiva categoria (Charmaz, 2000).

A metodologia organizou-se em função do(s) objectivo(s) que se assumiram como linhas orientadoras desta investigação. Por sua vez, o posicionamento adoptado relativamente a uma dada perspectiva metodológica determina não apenas a forma de abordar o próprio problema mas, inevitavelmente, o tipo de trabalho a efectuar, os resultados e as conclusões obtidas.

## 1.2. ORGANIZAÇÃO DOS *CORPORA*

Relativamente aos *corpora* que constituem o objecto de estudo deste trabalho é necessário, à partida, fazer um breve apontamento sobre a forma como se configuram.

Dos *corpora* do trabalho fazem parte *corpus* distintos, mas directamente relacionados entre si: as produções dos alunos, os manuais dos respectivos alunos e os textos programáticos em vigor referentes ao ano lectivo de recolha dos textos que serão analisados. Uma vez que se pretende verificar as capacidades linguísticas e discursivas que os alunos possuem relativamente ao género epistolar, para além das produções dos alunos foi também considerado apropriado verificar os manuais que utilizaram ao longo desse ano lectivo para assim se examinar como é que o género lhes é apresentado e transmitido por aquele que se considera ser o instrumento didáctico com mais peso no sistema de ensino e de aprendizagem. A par destes dois, foram também considerados os textos programáticos que definem os objectivos que devem ser atingidos relativamente a cada ano de escolaridade em foco e ao género, propriamente dito. Pretende-se, assim, através de um olhar cruzado na análise perceber a relação entre estas três dimensões.

### 1.2.1. OS TEXTOS PROGRAMÁTICOS

Com o objectivo de analisar o exercício que os alunos fazem do género textual «carta», a recolha de textos para a constituição do *corpus* textual foi efectuada com alunos do Ensino Básico Português. A tónica neste nível prende-se com o facto de o Ensino Básico constituir o “corpo” do Sistema de Ensino Obrigatório Português e por isso se considerar que é no culminar destes anos, nove no total, que os alunos terão de ter alcançado as competências, que integram conhecimentos, capacidades e atitudes, para agir activamente na sociedade.

Serão objecto de análise os documentos que, à data da recolha, orientavam o Ensino Básico: *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo*, *Organização Curricular e Programas*

e *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, para o 2.º e 3.º ciclos e, pertencente a uma época ulterior, o *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

O Ensino Básico tem, portanto, como função geral promover princípios e competências essenciais “necessária[os] à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos”<sup>108</sup> especificados no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001: 15) (de agora em diante CNEB) e promover o desenvolvimento das capacidades e atitudes que “viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno” (CNEB, 2001: 9). Este documento delinea, assim, um *perfil* à saída do Ensino Básico, ou seja, o final do Ensino Básico constitui, então, uma etapa na vida escolar de todos os alunos, na vida de qualquer indivíduo, por ser o momento em que têm (devem ter) adquiridas as competências designadas básicas descritas pelos textos orientadores. Este é um período que termina com a convicção de que os alunos adquiriram as competências básicas estipuladas pelos programas curriculares nas diversas disciplinas que compõem o currículo. Quando os alunos terminam este período têm, à partida, reunidas condições no que respeita ao desenvolvimento de saberes e competências necessários à entrada na vida activa quer como cidadão efectivo da sociedade quer como agente da possibilidade de progressão nos estudos. Será de referir ainda que o Ensino Básico constitui a primeira e a última etapa de escolaridade para uma grande parte da população estudantil que aqui termina os seus estudos<sup>109</sup>.

Para tal concretização, as orientações programáticas são compostas por categorias que delineiam as finalidades da disciplina, apresentando os objectivos gerais e/ou competências a desenvolver; estipulam os conteúdos que se assumem como os saberes a transmitir e a adquirir ao longo dos ciclos. Nos programas, conta-se ainda com as orientações metodológicas e os processos de operacionalização que têm como objectivo principal a orientação do processo de ensino e de aprendizagem. Dado que os programas são constituídos por estas dimensões, a análise ocupar-se-á, também, de cada uma delas.

---

<sup>108</sup> Os referentes pressupostos a alcançar no final do Ensino Básico sustentam-se no seguinte conjunto de princípios e valores, tais como sejam: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”. (CNEB, 2001: 15)

<sup>109</sup> Ao longo do percurso de ensino básico, no que se refere ao caso específico da Língua Portuguesa, todos os alunos estão sujeitos à avaliação externa através de exames nacionais, para o 4º ano e 6º ano, as provas de aferição; para o 9º ano, os exames nacionais.

Um olhar atento sobre estas categorias, permitirá verificar que concepções subjazem à sua definição/concretização. Acrescenta-se que se assumirá uma perspectiva ampla sobre o programa de língua portuguesa com específica incidência no domínio da escrita e particularizando o género epistolar.

Todo o ensino básico é constituído, por sua vez, por três ciclos distintos – 1.º, 2.º e 3.º. Cada ciclo configura diferentes fases de desenvolvimento do percurso escolar do aluno e constitui “momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas.” (CNEB, 2001: 9). A cada ciclo correspondem diferentes pressupostos, no entanto, procura-se uma efectiva articulação entre os vários ciclos de modo a se conceber uma aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida.

Para que se pudesse ter uma percepção desta continuidade, a recolha de textos foi realizada nos três ciclos já mencionados, nos designados anos terminais de cada ciclo - 4.º, 6.º e 9.º anos<sup>110</sup>. Constitui, assim, uma hipótese de perceber se, durante esta fase, os alunos adquirem e aperfeiçoam, num nível discursivo-textual, o domínio relativo ao género textual em estudo como previsto pelo programa.

### 1.2.2. OS MANUAIS

As concepções divulgadas pela tutela são interpretadas e mediadas por diferentes instrumentos que auxiliam e condicionam o processo de ensino e de aprendizagem. Entre eles, os manuais que representam o objecto físico que concretiza os pressupostos programáticos. Daí, pretendeu-se integrar, como elemento dos *corpora*, os manuais adoptados dos alunos dos alunos que realizaram os textos analisados neste trabalho. A análise é feita de forma a perceber como é que os manuais materializam o género epistolar e dão corpo não só às indicações programáticas, mas também à forma como o desenvolvimento gradativo proposto e pressuposto pelas indicações programáticas é concretizado pelos manuais.

---

<sup>110</sup> Não nos esqueçamos de que a concepção em espiral, inspirada em Bruner (1960), presidiu ao desenho curricular; por isso conteúdos e processos de operacionalização repetem-se e alargam-se progressivamente ao longo dos três anos curriculares.

Numa primeira fase de análise de cada manual, far-se-á o levantamento de todas as actividades de produção escrita existentes ao longo dos respectivos manuais e, numa análise mais detalhada, observar-se-á como se configuram as actividades relativas ao género epistolar.

### **1.2.3. AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS**

Embora a intenção fosse a de que estes textos se assumissem como verdadeiramente espontâneos, isso não foi inteiramente possível dado que as produções são resultado de uma situação criada para um propósito e, no fundo, à partida com um sentido condicionado pela actividade. Os textos foram produzidos, assim, num contexto específico, o de sala de aula; terão, por isso, de ser encarados com o seu devido valor, isto é, não se pode perder de vista que se está perante uma fonte que não se pode considerar totalmente neutra, por não se encontrar dissociada das condições de produção – o contexto de ensino.

Relativamente à análise dos textos ter-se-á em linha de conta os constituintes discursivo-textuais e linguísticos do género epistolar: por um lado, o contexto que se refere ao ambiente extralinguístico, ou seja, a situação de interacção sociodiscursiva, o enquadramento espaço-temporal dos participantes e o seu objectivo a que está associado o momento de produção e de interpretação (Maingueneau, 1997: 26-28); por outro lado, envolvido neste processo, encontra-se, ainda, o cotexto, que se refere à construção linguística do texto, o envolvimento verbal propriamente dito. Está-se, portanto, perante dois conceitos distintos que serão tidos em consideração na análise dos textos.

O trabalho de análise implica assim, e de acordo com Coutinho: “duas vertentes: assumir o texto como patamar de descrição linguística e encarar os textos como sequências linguísticas empíricas, orais ou escritas, produzidas numa prática social determinada.” (Coutinho, 1997: 309).

É de referir, ainda, que, por questões éticas, não serão divulgadas as produções textuais dos alunos que compõem a primeira fase de recolha, uma vez que como os alunos se assumiram como enunciadores desses textos divulgaram informações pessoais como

nome, morada, números de telefone, nomes e profissões dos pais, ... que permitem facilmente a identificação dos mesmos.

### **1.3. A SELECÇÃO DAS ESCOLAS/AGRUPAMENTOS**

Foram escolhidos dois agrupamentos verticais<sup>111</sup> da região do Algarve e a colecta decorreu, no terceiro período<sup>112</sup>, do ano lectivo de 2007/2008.

Cada agrupamento possui um contexto distinto: um integra-se num domínio designadamente urbano, outro a um domínio rural, respectivamente Faro e Martinlongo. A escolha prende-se apenas com dois factores: a acessibilidade e a representatividade das dimensões sociais da região. Contudo, apesar de os agrupamentos pertencerem a situações geográficas, sociais e culturais distintas, o objectivo não será especificamente o de sublinhar a hipótese sociológica de que as classes ditas favorecidas o sejam igualmente no que se refere ao domínio da escrita, mas sim o relacionar a actividade realizada com a natureza da situação de produção do discurso. Ou seja, pretende-se, através das produções, independentemente da sua condição/estrato económico-social, observar o aluno como produtor, com a sua subjectividade, como o seu discurso o institui a nível pessoal.

Nestes agrupamentos foram recolhidas produções textuais de quase todos os alunos que frequentavam os já referidos anos terminais de ciclo. Não se poderá afirmar todos os alunos, porque, previamente à realização das recolhas, foram inquiridos os Pais/Encarregados de Educação dos mesmos de forma a autorizarem a dita recolha. Dessa inquirição houve alunos que não foram autorizados a entregar os seus textos. Para além disso, há também a questão do absentismo, alunos que faltaram nos dias da realização da tarefa e aqueles outros que, faltando a um dos dias, não entram no cômputo final.

---

<sup>111</sup> Agrupamento vertical de Escolas consiste na junção, quando possível, de todos os níveis de ensino com o intuito de possibilitar a concretização de projectos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário.

<sup>112</sup> Este período corresponde ao escolhido pelo Ministério da Educação para a realização das provas de aferição. Será de referir que as duas fases de recolha foram realizadas: a primeira antes das provas de aferição e a segunda, depois.

#### 1.4. A RECOLHA DOS TEXTOS

Os textos têm origem numa proposta aos alunos de uma situação de produção da modalidade da língua escrita: a escrita de uma carta pessoal<sup>113</sup>.

O processo de recolha foi dividido em duas fases distintas.

Na primeira fase, todos os alunos receberam uma carta colocada dentro de um envelope fechado, dirigido aos elementos de cada Turma que participou na actividade. Esses envelopes foram entregues pela professora de Língua Portuguesa que os apresentou como uma sugestão de participação numa actividade de correspondência entre escolas.

A actividade consistiu, assim, na produção de uma carta, tendo como ponto de partida essa primeira carta (Anexo I); por isso, os alunos produziram o seu texto, tendo, para tal, o modelo do género epistolar presente que serviu de suporte a esta primeira actividade. Foi idealizado um remetente, com as idades dos respectivos alunos, oriundo de outro lugar, distante, e que apresentava sensivelmente as mesmas características<sup>114</sup>, ao qual os alunos tinham de dar uma resposta como elementos inseridos num ciclo de escrita epistolar.

A forma como a situação foi planificada e colocada em prática tinha como objectivo principal, aproximar a actividade de uma situação de comunicação autêntica, por isso, se simulou uma proposta de correspondência escolar que efetivamente existe. No entanto, apesar destes esforços, não se pode afirmar que a actividade tivesse adquirido contornos verdadeiramente reais, dado o lugar onde decorre – a sala de aula. A tentativa foi a de procurar levar o aluno a fugir ao facto de o professor ser sempre o destinatário dos seus escritos.

---

<sup>113</sup> Como o objectivo é o de analisar/aferir a capacidade de produção textual dos alunos no final de cada ciclo que compõe a educação básica, a actividade não foi planificada de modo a que os alunos tivessem de passar formalmente por uma etapa de planificação e consequentemente de aperfeiçoamento de texto como é referido nos diversos modelos de processos de escrita (cf. Hayes & Flower 1980: 11). Se o ensino da escrita tem seguido os parâmetros estabelecidos pelos textos programáticos os alunos já executaram essas fases noutras situações de produção textual. Acrescenta-se que não houve qualquer manipulação da parte do investigador sobre o comportamento dos participantes, facto, aliás, que também serve para enquadrar esta pesquisa num estudo de caso, pois, existiu sempre um distanciamento entre o investigador e os alunos uma vez que não foi permitida, à excepção de uma escola do 1.º ciclo, a entrada da investigadora na sala de aula. Este facto faz com que o investigador não se sinta afectiva e intelectualmente ligado aos resultados que deste trabalho resultarem.

<sup>114</sup> No que respeita ao discurso do remetente idealizado, será de referir que a linguagem utilizada de nível para nível foi sensivelmente adaptada à faixa etária. Esse discurso foi criado com a regulação da consulta e orientação da obra o *Português Fundamental – métodos e documentos*.

Julgou-se que ao criar um destinatário com características semelhantes às do remetente - a mesma idade, o mesmo nível de ensino, tipo de actividades praticadas – poder-se-ia contribuir para minimizar a distância entre os interlocutores, uma vez que o aluno se assumiria como sujeito dessa mesma actividade pela afinidade de características.

No que à segunda fase de recolha diz respeito, os contornos que delineiam essa outra actividade já se configuram de forma diferente. Foi criada uma actividade de escrita, mais uma vez de uma carta pessoal, com os pressupostos que normalmente aparecem nos manuais. Mas, desta vez, os alunos partiram da leitura de uma Banda Desenhada (Anexo II), que funcionou como a actividade de motivação, e, a partir daí, foi sugerido que escrevessem o texto mediante as interpretações que fizessem. Neste momento da recolha, sendo o objectivo principal tratar o género carta, está-se, também, para além da organização do discurso, a testar a criatividade que, normalmente, não é tida em consideração para a avaliação. Ao contrário da primeira, considera-se que neste tipo de actividade o aluno estará mais perto de pensar que o destinatário do seu escrito se configura na imagem do professor.

Os papéis discursivos assumidos pelo aluno, nas duas fases, afiguram-se diferentes; colocou-se o aluno perante as duas possibilidades de se inscrever no processo epistolar. Na primeira fase, o aluno assume-se, primeiramente como receptor e é partir desta experiência que se “transforma em interlocutor”, respondendo ao que lhe é solicitado: travar conhecimento com “alguém”, que se apresenta como amigo; na segunda fase, têm de imaginar o seu receptor, são, portanto, os emissores, e, desta forma, têm de dar início a um ciclo de correspondência em que a sua intenção comunicativa é a de formular um pedido. Mediante situações e intenções comunicativas distintas assim se encontram (inter)locutores diferentes e posicionamentos discursivos distintos.

Considera-se que esta estratégia de recolha permite colocar em evidência as relações e o conhecimento que os alunos detêm do género epistolar. Para além disso, encara-se, igualmente, que o processo descrito permitirá tirar conclusões relativamente à forma como os alunos lidam com a actividade de produção textual, atendendo à forma como as tarefas lhes são propostas.

A selecção dos elementos da população só por si já está naturalmente estratificada uma vez que cada ano terminal assume o papel de estrato. Depois, foi necessário fazer uma nova selecção das cartas que efectivamente seriam utilizadas para análise, como já ficou referido.

O *corpus* textual é constituído por um total de 558 textos<sup>115</sup>, assim distribuídos:

Agrupamentos	4.ºano	6.ºano	9.ºano	Totais
FARO	142	154	162	458
MARTINLONGO	48	30	22	100

Quadro IV

Foram distribuídas aos alunos<sup>116</sup> folhas destinadas às produções dos textos que se encontravam numeradas e identificadas com um código que continha as seguintes informações: indicação da localidade, utilizando a primeira letra de cada localidade (F); depois, o ano correspondente (9) seguido pela designação da respectiva turma (A) e, finalmente, um número atribuído a cada aluno<sup>117</sup> (1), que acabou por se configurar da seguinte forma: F9A1. As turmas são mistas, constituídas por um número semelhante de rapazes e raparigas.

Essas folhas de registo assumiram diferentes formatos dependendo das fases a que pertenciam. Assim, na primeira etapa da recolha, a folha para registo do texto tinha impressas as linhas em função da mancha gráfica de uma carta pessoal (Anexo III); ao contrário a folha para a segunda fase era uma folha sem qualquer estrutura: tratava-se apenas de uma folha pautada (Anexo IV).

Assim, a relação de textos recolhidos, na primeira fase, será a seguinte:

---

<sup>115</sup> Será de anotar que neste número já foi feito apuramento relativamente aos alunos que ou só fizeram a primeira fase ou só fizeram a segunda fase; estes textos que de alguma forma não possuíam par foram retirados do cômputo total.

<sup>116</sup> Será de referir que todos tiveram oportunidade de realizar a actividade, embora tenham entregue os seus textos apenas os alunos cujos Encarregados de Educação tinham autorizado a tarefa. Para além destes referidos, acrescentam-se as turmas do 1º ciclo da escola dita urbana, turmas de necessidades educativas especiais com específicas dificuldades de aprendizagem. Em conversa com a docente, e tendo em conta os objectivos do presente trabalho, chegou-se à conclusão de que estes alunos não deveriam realizar a tarefa, pelo que estas turmas não foram contabilizadas.

<sup>117</sup> Para que houvesse uma uniformização na recolha foi criada uma folha, distribuída a todos os professores, onde eram registados os nomes dos alunos e atribuição das menmónicas de forma a que fossem coincidentes nas duas fases.

1º fase		4º	6º	9º
	FARO	71	77	81
	MARTINLONGO	24	15	11

Quadro V

E na segunda fase, o mesmo número de exemplares:

2º fase		4º	6º	9º
	FARO	71	77	81
	MARTINLONGO	24	15	11

Quadro VI

Recorda-se que se pretende verificar a existência de uma correlação entre i) o género (características e conteúdo), ii) o carácter da actividade e iii) o desenvolvimento linguístico dos alunos. Desta forma, observar-se-á o modo como os alunos lidam com as características particulares do género, como organizam/explanam as suas ideias e o desenvolvimento linguístico nas diferentes faixas etárias.

Considera-se, ainda, que apesar de não haver qualquer intervenção didáctica a nível do género, com ou sem modelo presente, os exercícios das recolhas/actividades propostas não deixam de constituir uma forma de aprendizagem ou de contacto com o próprio género.

Para a análise das produções utiliza-se um enquadramento composto pelo conjunto de procedimentos linguísticos que os alunos têm de adquirir ao longo das diferentes fases da escolaridade obrigatória, de forma a que os textos obedeçam às regras de textualização (coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, entre outras) apresentando-se como uma organização sequencial, respeitando essas operações de textualização, bem como os mecanismos enunciativos.

## 1.5. OS QUESTIONÁRIOS

Em conjunto com a recolha dos textos foi proposta a resposta a um questionário (Anexo VI) de cariz sócio-cultural de forma a permitir construir uma melhor caracterização do contexto sócio-cultural (idade, sexo, contexto familiar, habilitações e profissões dos pais, hábitos, preferências de actividades, actividades praticadas em conjunto por pais e filhos) e contexto linguístico (preferências de disciplinas, actividades/hábitos de produção escrita e de leitura em casa) de cada aluno de forma a poder desenhar o perfil da população escolar.

Uma vez que este é um tipo de investigação, no fundo, destinada a compreender a acção humana numa determinada actividade, há também a preocupação de olhar para os alunos na sua totalidade como sujeitos e não como objectos produtores de algo (textos): “Es un tipo de investigación naturalmente preocupada por el contexto, ya que el contexto es fundamental para que se pueda comprender lo que pasa com las gentes” (Fragoso, 2004: 6). Assim, os alunos são encarados como actores sociais no contexto da sua história e

como productores de sentido y constructores de la realidad social, lo que conlleva la subjectividad como valor fundamental de la investigación; que, en consecuencia, el investigador no puede olvidar las relaciones sociales que se establecen entre las personas, así como las percepciones que las personas tienen respecto al fenómeno en estudio. (Fragoso, 2004: 6).

## 2. ANÁLISE DOS TEXTOS PROGRAMÁTICOS

*Ora os significados definidos como válidos pelos textos programáticos não são criados ex nihilo, sendo antes produto de uma recontextualização de textos produzidos naquilo que poderíamos designar como contextos primários de produção discursiva, textos que permitem a definição do **que** transmitir (...) e textos que permitem estabelecer o **como** transmitir (...).*

RUI VIEIRA DE CASTRO, 1998: 176

### 2.1. DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE

Antes de se iniciar o percurso de análise dos documentos, será ainda de referir que os diferentes programas se encontram articulados entre si, apresentando uma progressão gradativa subjacente aos fundamentos do currículo:

Os programas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelos 2.º e 3.º ciclos pressupõem o desenho de um **currículo em espiral**<sup>118</sup> que repete e que alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado<sup>119</sup>. (OCP2, 3, 1991: 68, 65)

Esta organização gradativa leva a que os programas estejam apresentados de forma muito semelhante. Ou seja, a perspectiva da unidade global existente entre os três ciclos e

---

<sup>118</sup> Sublinhado nosso.

<sup>119</sup> É de notar que a mesma ideia do currículo em espiral é repetida, *ipsis verbis*, nos POE-A dos segundo e terceiro ciclos, páginas 7 e 9, respectivamente.

definida pelo artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo leva a que o quadro dos objectivos gerais, principalmente dos segundo e terceiro ciclos, se apresente quase simétricos como se verificará mais adiante.

No *Programa do 1.º ciclo*, pretende-se focar a atenção na matéria referente aos objectivos e aos princípios orientadores da língua portuguesa onde se encontram as directrizes pedagógicas deste nível de ensino, especificamente no que diz respeito ao domínio da escrita.

No que se refere ao campo de análise dos programas dos 2.º e 3.º ciclos interessa, no primeiro volume, o capítulo que diz respeito ao Programa de Língua Portuguesa, quer no que se refere à Organização Curricular, quer aos Programas. O segundo volume centra-se nos conteúdos, elementos substantivos do conhecimento, seleccionados em função dos objectivos, relativos ao domínio da escrita, porque são estes que levarão à análise dos processos de operacionalização onde se inclui o género a estudar – o epistolar. Sempre que se revelar pertinente analisar-se-ão as relações entre este domínio e os restantes.

No CNEB, uma vez que os conteúdos são os apresentados nos documentos de 1991, interessa verificar o principal propósito do documento, e que lhe confere o carácter de novidade, as competências – gerais e específicas – definidas para a Língua Portuguesa no que se refere ao domínio da escrita bem como os processos de operacionalização subjacentes.

Em todos os documentos, o interesse para este trabalho reside especificamente no domínio da escrita e dentro deste particularmente o género epistolar, por ser aquele que é objecto de estudo deste trabalho.

## **2.2. ANÁLISE**

### **2.2.1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS DO 1.º CICLO**

No que se refere à *Organização Curricular do 1º Ciclo*, o programa de Língua Portuguesa encontra-se dividido nos domínios Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão. O preâmbulo da disciplina deixa bem

vincado que estes blocos, embora distintos, devem pressupor uma prática integrada (OCP1, 2004: 135).

De entre os catorze objectivos gerais estipulados para a disciplina de Língua Portuguesa, prevê-se, explicitamente, no âmbito da escrita, que o aluno, ao longo deste ciclo de ensino, tenha a possibilidade de:

- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da **escrita**.
- Praticar a **escrita** como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- Promover a divulgação dos **escritos** como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua promoção.
- Produzir textos **escritos** com intenções comunicativas diversificadas.
- Aperfeiçoar a competência de **escrita** pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.

OCP1, 2004: 137

Relativamente a este conjunto de objectivos, que se refere de forma explícita ao domínio da escrita nas suas diferentes concretizações, verifica-se que a ordem segundo a qual estão organizados pressupõe um percurso progressivo no que concerne ao desenvolvimento da competência escrita, em que o aluno terá, ao longo destes quatro anos, a possibilidade de fazer a experimentação, de desenvolver a prática e de rever o processo pelo aperfeiçoamento<sup>120</sup>. O terceiro objectivo “**Promover** a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua promoção” merece uma pequena observação por se considerar, pelo verbo que o anuncia, que se aplica mais à figura do professor do que à do aluno, contrariamente aos verbos que iniciam os outros objectivos referidos como “experimentar”, “praticar”, “produzir” e “aperfeiçoar” acções necessárias ao desenvolvimento da competência de escrita com um sentido coerentemente lógico.

Do grupo de objectivos gerais definidos para a língua portuguesa, destacam-se, ainda, os seguintes:

---

<sup>120</sup> De algum modo parece estar por detrás subjacente o modelo processual de aprendizagem da escrita de Flower & Hayes (1980) que atribui ao processo de escrita três operações interactivas: planificação, textualização e revisão, que teremos oportunidade de confrontar mais à frente neste trabalho.

- Utilizar a língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, **notas, resumos, esquemas**).
- Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intencionalidade comunicativa (dramatizações, **bandas desenhadas, cartazes publicitários**).

OCP1, 2004: 137-138

Considera-se que estes objectivos merecem atenção, porque neles está implícita, através do verbo utilizar, a experimentação/a prática por parte do aluno do registo escrito quer como auxílio no processo de aprendizagem (quando há referência a notas, resumos ou esquemas) quer como diferentes formas de expressão (na menção a banda desenhada, cartazes publicitários), manifestando, assim, a importância de, desde cedo, confrontar o aluno com a multiplicidade de formas que a escrita pode assumir na sua vida e das quais se pode socorrer nas mais variadas situações comunicativas em que participa(rá).

Passando ao preâmbulo do domínio da Comunicação Escrita, no objecto de análise deste item, a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo*, aquele que particularmente interessa no presente trabalho, verifica-se que é feita alusão à necessidade de os alunos, para escreverem, terem “de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico<sup>121</sup>, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona” (OCP1, 2004: 146). Para tal, é feito apelo à diversidade de contextos de produção e à “multiplicação” de práticas de escrita que devem ser proporcionadas aos alunos.

No cumprimento de tais princípios orientadores, o bloco da escrita vai assim apresentar demarcadas três secções que se consideram ainda de carácter geral: “Desenvolver o gosto pela **escrita** e pela leitura”, “Desenvolver as competências de **escrita** e de leitura” e, uma outra secção menos directamente ligada à escrita, mas importante no desenvolvimento da aprendizagem da mesma e necessária como suporte de estudo a todas as disciplinas, “Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação”. Os objectivos que esta secção apresenta referem-se sobretudo à recolha e consequente organização da informação obtida através da leitura. Por esta razão, não será alvo da apreciação que aqui se fará.

---

<sup>121</sup> Schneuwly & Dolz desenvolvem a ideia de apropriação como o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção, ou seja, apropriar-se de uma totalidade de instrumentos de produção é ser capaz de desenvolver uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (2004: 23)

Estas secções repetem-se para cada ano do primeiro ciclo e cada uma delas está constituída por objectivos considerados mais específicos e, muitos deles são complementados por propostas de estratégias que visam levar à sua consecução. Optou-se por observar, apenas, o quarto ano por corresponder ao final do primeiro ciclo e porque uma vez que está subjacente a filosofia em espiral do currículo, então, conclui-se que ao chegar a este nível, os alunos terão de ter atingido os objectivos propostos nos níveis anteriores.

### 2.2.1.1. DESENVOLVER O GOSTO PELA ESCRITA E PELA LEITURA

Da observação das três secções uma das primeiras constatações, apenas pela observação da mancha gráfica, a par do número de páginas, é a de que é dada maior prevalência a esta secção: aquela que revela o carácter lúdico da expressão escrita.

Veja-se a primeira secção designada “Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura”, de onde só se retiraram os objectivos relacionados com o domínio da escrita em que o aluno deve ser levado a

- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela **escrita**.
- **Escrever**, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas.
- Experimentar diferentes tipos de **escrita**, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso.
- Registrar, por **escrito**, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir.

OCP1, 2004: 154-155

Foquem-se estes objectivos. Os verbos que os iniciam determinam o que se pretende que seja atingido pelos alunos. Assim, dois deles são encetados pelo verbo

“experimental”, em que um se reveste de um carácter mais lúdico e outro de um carácter mais técnico. Se se atentar no significado do verbo, depressa se conclui que transmite a ideia de ensaiar, tentar, testar. Se a secção é a de “Desenvolver o gosto pela escrita e pela Leitura”, a prática de “múltiplas situações”, “diferentes tipos de escrita” ou “motivações lúdicas” poderá ser uma forma de levar os alunos a desenvolver esse gosto, é certo. No entanto, a correcção e o aperfeiçoamento dessa escrita também se revela importante na conquista do gosto. Dado o facto de não estar contemplado nenhum item relativo a esse aspecto pode dar a ideia de que não será necessário. Se relativamente aos três grandes blocos de aprendizagem da disciplina – comunicação oral, comunicação escrita, funcionamento da língua – há uma ressalva, por parte do documento, de que os blocos deverão ser encarados de forma integrada, para estas secções nada é referido. Aquilo que, de alguma forma, poderá ser um contributo e um incentivo para a prática do desenvolvimento do gosto da escrita, se assumir um carácter demasiado lúdico e contínuo pode acarretar consequências como a de uma aprendizagem fragilizada do domínio das competências de escrita, levando a que o “tão almejado” gosto de escrever escamoteie uma compreensão hábil dos processos necessários à produção de um texto, deixando de lado os aspectos da correcção da produção escrita.

O segundo objectivo, do grupo anterior, refere-se à escrita quer na modalidade individual quer na modalidade em grupo. Por escrita em grupo entende-se que será a escrita em interacção com os pares, os colegas, a escrita colaborativa (Pereira & Barbeiro, 2010), uma das faces do ensino da escrita, na senda do conceito de Vygotsky (1998) de *Zona de Desenvolvimento Proximal* acerca da valorização do trabalho social, da aprendizagem em interacção entre os membros mais experientes e os menos experientes numa relação de ajuda entre pares.

Roldão refere que o trabalho colaborativo se estrutura

essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos. (Roldão, 2007: 27).

A actividade colaborativa pode ser uma eficaz forma de trabalho para desenvolver o sentido crítico dos alunos, uma vez que permite pensar por si mesmo e possibilita

comparar o processo de cada aluno com o dos outros colegas e encontrar semelhanças ou diferenças e dessa discussão nascer a aprendizagem. Associado a isto está também o facto de este tipo de trabalho permitir desenvolver nos alunos a capacidade de ouvir e respeitar a opinião do outro. Efectivamente, se se pensar na sociedade, o saber trabalhar em grupo é sempre uma mais-valia.

No entanto, no que se refere à escrita, neste nível de ensino, considera-se que para que o trabalho de escrita em grupo se dê com produtividade e eficácia, terá de haver por parte dos seus intervenientes uma maturidade e autonomia exigentes relativas às operações processuais e linguísticas necessárias ao saber como fazer<sup>122</sup> que os alunos neste estágio de desenvolvimento cognitivo e cultural não terão ainda desenvolvido, como afirmam Pereira & Barbeiro relativamente a crianças do ensino básico

produzir textos por escrito constitui uma actividade verbal difícil e complexa. Por conseguinte, a sua aprendizagem requer, sobretudo nos primeiros anos, um acompanhamento muito chegado por parte do professor. Daqui se depreende que o ensino da escrita não possa resumir-se à simples impregnação de saberes, ao longo da vida escolar, ou à esperança da colheita de bons textos, a partir somente da procura de ideias e temas criativos para composições, a propor aos alunos sementes (indutores) lançadas à terra. (Pereira & Barbeiro, 2010: 51)

Completando esta ideia de que os alunos, nos primeiros anos necessitam de conviver com uma prática orientadora e orientada, numa perspectiva didáctica, Figueiredo confirma ainda que

Segundo a teoria dos modelos mentais, se a criança já faz operações de alto nível a partir dos 12 anos, será só a partir dos 13-14 anos que os conhecimentos que cada um adquiriu se organizam na forma de estrutura proposicional ou de configuração de proposições representadas na memória de longo prazo e organizadas numa cadeia de acontecimentos finalizados e hierarquizados. (Figueiredo, 1994: 161)

---

<sup>122</sup> Olívia Figueiredo considera que “Saber-escrever é uma actividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes constituintes e aprofundados. Tal complexidade, associada ao carácter de plasticidade da escrita – escrever é um saber-fazer susceptível de mais ou menos –, explica, em parte, a dificuldade do seu ensino.” (Figueiredo, 1994: 158) e, acrescenta-se, da sua aprendizagem.

Assim, e configurando-se o processo de escrita como um processo de reflexão, de trabalho mental, de concentração, poder-se-á perguntar como é que a escrita colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento desta competência no aluno? A escrita colaborativa poder-se-á compreender em trabalhos de tipo projectos, no entanto, em textos que exijam maior esforço talvez dificulte a tarefa a estes alunos.

Se se falar de oralidade, o trabalho a pares é inevitável, no entanto, a escrita, embora necessite do outro como destinatário, é um acto isolado que necessita de amadurecimento e para tal o aluno tem de trabalhar sozinho. Como refere Fonseca escrever é “um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados” (Fonseca, 1994: 148) um processo que para atingir a sua maturação se quer isolado, requer a conquista de uma capacidade de introspecção, concentração no trabalho de produção textual.

O último dos objectivos apresentados refere-se a uma prática da escrita, mas na sua versão de transcrição, o mesmo será dizer a “escrita mecânica” em que se dá apenas a reprodução textual da oralidade através da cópia. O lúdico a que se apela e que se pretende que constitua uma motivação e desbloqueamento para o desenvolvimento da escrita não parece poder ser realizado através deste objectivo. Poder-se-á questionar sobre que tipo de progressão traz esta actividade para o desenvolvimento do gosto pela escrita num quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico? Não estará este exercício próximo de uma cópia? Ora, sabe-se que os alunos rejeitam a cópia... Poder-se-á, ainda, questionar, numa dimensão mais de processo e menos associada ao gosto pela escrita, sobre que contributo traz um exercício de cópia ao processo de aprendizagem da escrita, o que acrescenta esta tarefa aos processos cognitivos e metacognitivos subjacentes ao complexo acto de escrever?

Em alguns destes objectivos, embora não apresentando explicitamente a realização da escrita, ela pode encontrar-se subjacente. Veja-se:

- Recriar textos em diversas linguagens.
- Manifestar preferência por personagens e situações da história.
- Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências.
- Estabelecer sequências de acontecimentos.

- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original.

OCP, 2004: 155

Como estes objectivos se encontram numa secção destinada à escrita e à leitura, a sua realização far-se-á pela escrita<sup>123</sup>. Estes objectivos parecem encontrar-se destinados à compreensão escrita do texto. A escrita como resultado da compreensão de (outros) materiais escritos, em que o aluno não se limita a mostrar que conseguiu descodificar o texto num processo de mera recepção, mas que desempenhou um papel activo na construção do significado como afirma Catalã (2001: 28) quando sugere que compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando assim um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos activados na memória a longo prazo. Neste âmbito, pode-se considerar os objectivos “Estabelecer sequências de acontecimentos”, “Localizar a acção no tempo e no espaço” e “Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original” como pertencentes à dimensão desta compreensão escrita e compreensão leitora que normalmente é concretizada e verificada através dos questionários ou fichas de interpretação, entre outros. No entanto, o exercício de busca destas informações no texto não é senão cópia, transcrição das informações solicitadas e, efectivamente, pouco (ou nada) traz para a compreensão da totalidade do texto. Tarefas como estas são aquelas que se podem encontrar nos manuais dos alunos e que apresentam o propósito de os levar à compreensão dos textos que normalmente que lhes dão origem.

Relativamente aos objectivos acima referidos “Manifestar preferência por personagens e situações da história” e “Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências” parecem estar relacionados com a escrita, não no seu formato de resposta curta, como os anteriores, mas no formato de resposta mais alargada ou de desenvolvimento, mas considera-se que não se poderão, propriamente, classificar como escrita recreativa e extensiva no perímetro da escrita expressiva e lúdica exactamente por se considerar condicionada.

---

<sup>123</sup> Embora estes objectivos se enquadrem no domínio da comunicação escrita, eles poder-se-iam concretizar, perfeitamente, no domínio da comunicação oral.

Do objectivo “Recriar textos em diversas linguagens” poder-se-á dizer que sai do domínio da escrita e entra no domínio da compreensão leitora, pretendendo-se que o aluno revele a sua capacidade de compreensão do texto escrito expressando-se através de outras formas possíveis e adiantadas ao professor pelo próprio programa como “transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos ou histórias completas.” (OCP1, 2004: 152).

Apenas a título de curiosidade, há objectivos que, apesar de se encontrarem sob a alçada da designação “Comunicação Escrita”, encaixam-se, de forma quase óbvia, apenas no domínio da oralidade como

- Responder às perguntas dos **ouvintes**<sup>124</sup>.
- Recontar um livro ou um texto que leu individualmente.

No primeiro, o mais óbvio, se se fala de ouvintes, pressupõe-se que a resposta seja dada no mesmo registo, certo será que também se poderá responder a uma pergunta oral por escrito, mas tal facto parece um pouco absurdo. Enquanto no segundo a acção “recontar”, embora também utilizada para a escrita, estará primeiramente associada à oralidade, se for no registo escrito a actividade equivalente será a de resumir.

Verifica-se, na observação dos objectivos definidos (e das actividades propostas) para este item do bloco da escrita, uma marcada preocupação de incentivo e desbloqueamento da mesma. Todavia, parece não haver reflexos do amadurecimento imposto pela aprendizagem com receio de esbater o prazer pessoal do aluno. É verdade que sem o gosto e a paixão não se avança, mas é igualmente verdade que a organização e as regras do texto não podem ser tidas aos olhos do discente como um impedimento ou um bloqueamento, antes pelo contrário, devem ser vistas, desde início, como um contributo para a destreza e qualidade no domínio da escrita.

---

<sup>124</sup> Sublinhado nosso.

### 2.2.1.2. DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E DE LEITURA

O título da secção refere-se ao termo competência, definindo, à partida, o que se pretende com o alcance dos objectivos que estão cobertos por esta epígrafe. Parece lógica a sequência atribuída a esta secção relativamente à anterior: primeiro as actividades de desbloqueamento da escrita e depois a competência mais técnica da mesma.

O caminho delineado pelos objectivos nesta secção parece encaminhar o aluno num percurso que parte da produção, passa pelo aperfeiçoamento e culmina na divulgação do(s) escrito(s).

Esta secção é iniciada pelo seguinte objectivo “Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria”, o que parece um pouco desajustado dado que a secção anterior era exclusivamente dedicada ao desenvolvimento do gosto pela escrita. A forma como esta secção se inicia parece fazer supor que a leitura dos três itens do bloco destinado à comunicação escrita, neste nível de ensino, não se faz de forma cruzada/articulada, porque surge, aqui, a necessidade de invocar, novamente, como se este fosse o ponto de partida, a produção de texto de forma desbloqueada para, só depois, se configurar todo o processo de desenvolvimento “técnico” desta competência, quando no anterior não se fez qualquer referência às técnicas de escrita.

De referir, ainda, o facto de o desenvolvimento do gosto de escrever por iniciativa própria ser completado pela situação de cada aluno ter “um caderno onde possa escrever como souber, o que quiser, quando quiser” (OCP1, 2004: 153), considerando-se que, deste modo, os tipos de textos a trabalhar serão escolhidos pelo aluno, o que fará com que à partida uma série de textos não se vejam incluídos nessas escolhas e que o aluno se refugie nos géneros de textos onde se sintam mais à vontade. Desta forma, parece ficar aberta a permissão para se fazerem leituras autónomas de cada secção de objectivos.

Os três objectivos que se seguem “Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para melhorar.”, “Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização de ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso directo).” e “Participar na comparação entre texto original e o texto trabalhado.” parecem poder reduzir-se apenas a um, pois os dois últimos não são mais do que o modo de concretização do primeiro.

Relativamente a estes objectivos, e recuperando o que foi dito *supra* sobre o item anterior, não se considera pertinente que neste nível de ensino seja conferida tanta importância à reescrita conjunta do texto, expressa no verbo “participar”, como nos faz parecer o programa, uma vez que se considera que tal actividade, pelas razões já anteriormente apontadas, seja pouco proveitosa. Primeiro, o aluno necessita solidificar aprendizagens, para, posteriormente, poder fazer uso dessas aprendizagens no trabalho relacionado com a reescrita e daí poderem nascer outras aprendizagens.

O grupo de objectivos referentes à escrita, neste item das capacidades de escrita, termina com um objectivo dedicado à parte gráfica da escrita/texto, ou seja, “Registar (por cópia ou por ditado na imprensa, no limógrafo<sup>125</sup>, no computador) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornais de turma ou de escola).”, no fundo, pretende-se que seja dada ao aluno a possibilidade de desenvolver um percurso em que confira sentido à escrita. A este, seguem-se dois outros objectivos que determinam a construção de livros com os textos escritos, revelando a preocupação de conferir um “tom” autêntico às actividades.

É de referir, ainda, que este item termina com o seguinte objectivo “Exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas (organização das ideias, pontuação, vocabulário, ortografia) através de fichas autocorrectivas ou outras.” Não será este um tipo de exercício para fazer em conjunto, em pequeno ou grande grupo?

## **2.2.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS dos 2.º e 3.º CICLOS**

O *OCP* assume-se como um documento de carácter geral; as referências que nele se encontram são relativas às opções fundamentais na disciplina de Língua Portuguesa ao longo do segundo e terceiro ciclos. A análise dos programas centrar-se-á, num primeiro momento, no que à escrita diz respeito, e, num segundo momento, no que se refere ao

---

<sup>125</sup> Limógrafo – impressora artesanal. O limógrafo acabou por ser substituído, primeiramente, pelo mimeógrafo, posteriormente pela impressora.

género epistolar; no entanto, sempre que for pertinente, far-se-á referência aos outros domínios: oralidade, leitura, funcionamento da língua.

O documento começa por reconhecer a língua materna como factor de identidade dos indivíduos, elemento de comunicação e meio de descoberta e compreensão do mundo que os rodeia. Enfatiza, portanto, a ideia da importância vital do domínio da língua materna na vida de todos os indivíduos:

Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social. Entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar. (OCP2, 1991: 51/ OCP3, 1991: 49)

Partindo deste princípio norteador da necessidade do desenvolvimento da competência linguística, a primeira finalidade expressa “Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna” (OCP2, 1991: 53/ OCP3, 1991: 51) relaciona-se, exactamente com a necessidade primordial de dominar a língua nas modalidades oral e escrita. Esta meta a atingir, que encabeça a lista das finalidades, quase funciona como uma súmula de todas as que se seguem, pois a partir do momento em que o falante tenha assegurada a expressão e compreensão nos diferentes domínios será capaz de manifestar e desenvolver as restantes metas apresentadas. Só conseguindo compreender e expressar-se, o aluno poderá, por exemplo, revelar **“estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas descrever, interpretar e valorizar”** (OCP2, 1991: 53/ OCP3, 1991: 51). Desenvolver no aluno a capacidade de expressão e compreensão é “Proporcionar-lhe a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal”, é “Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética.” (OCP2, 1991: 53/ OCP3, 1991: 51). As finalidades prevêm, portanto, desimpedir o acesso ao sucesso escolar e proporcionar a passagem à integração na praxis social.

Os objectivos gerais explicitados neste documento vão focar os domínios de referência da língua portuguesa: ouvir/falar; ler e escrever e funcionamento da língua.

O domínio que directamente interessa ao presente trabalho é, como já foi referido, a escrita. Relativamente a ele, nos segundo e terceiro ciclos, supõe-se que o aluno tenha a possibilidade de “Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita” (OCP2, 1991: 55/ OCP3, 1991: 54), “Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.” (OCP3, 1991: 54); “Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção” (OCP2, 1991: 55/ OCP3, 1991: 54); “Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita” (OCP3, 1991: 54); “Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção” (OCP2, 1991: 56/ OCP3, 1991: 54). Revela-se interessante verificar a existência de grande semelhança entre estes objectivos, embora os mesmos se refiram a ciclos diferentes.

Relativamente às escassas diferenças entre os dois ciclos, nota-se que, para o segundo, é referido um objectivo que não se repete no programa do ciclo seguinte: “Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.” (OCP 2, 1991: 55). No terceiro ciclo, o objectivo é: “Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura”, revelando um cunho mais específico e direccionado relativamente ao ciclo anterior. Parece que é apenas nas diferenças, embora escassas, que se encontra a manifestação da filosofia subjacente aos programas do ensino básico: o currículo em espiral, onde se prevê que as aprendizagens percorram voltas sucessivas em torno de um domínio com um movimento ascendente. Se as diferenças são em número reduzido e as semelhanças em maior número, não será que se pode questionar a concretização do programa em espiral, pelo menos no que se refere aos segundo e terceiro ciclos? O currículo em espiral, traduzido na expressão “insistir para consolidar” pode considerar-se aceitável e pertinente numa perspectiva teórica, no entanto, pode não resultar na prática<sup>126</sup>.

Por outro lado, as orientações metodológicas apresentam alguns princípios básicos que contribuem para a construção de “Um percurso pedagógico com sentido para os alunos” (OCP2, 1991: 65/ OCP3, 1991: 63). Com esta finalidade, são referidos recursos de apoio para os diferentes domínios e, particularmente, para a escrita; a saber, “fichas-guia e materiais autocorrectivos que facilitem o trabalho autónomo dos alunos, especialmente no âmbito da leitura orientada, **da escrita lúdica e por modelo** e da reflexão sobre o funcionamento da língua (guiões de leitura, jogos de palavras, **fichas de técnicas e de**

---

<sup>126</sup> De algum modo a reacção dos alunos aos conteúdos ministrados em sala de aula parece traduzir esta situação, quando, por exemplo, se ouvem recorrentemente os alunos dizer “Ah! Isso? Já demos!” ou “Outra vez, isso! É sempre a mesma coisa! Já demos o ano passado!”. Nesta sequência parecem “desligar” do que se passa em seu redor na sala de aula por considerarem que já conhecem.

**modelos de escrita**, exercícios autocorrectivos sobre aspectos do funcionamento da língua...)”<sup>127</sup> (OCP2, 1991: 66/ OCP3, 1991: 64). Acresce-se a esta sugestão outras, mais ou menos explícitas, que possibilitam ao aluno o contacto com a escrita fora do que pode ser considerado o campo das actividades de aula como “registo do movimento da biblioteca de turma; arquivo e catalogação dos textos produzidos pelos alunos; duplicação de textos para aperfeiçoamento; recolha, registo, envio ou arquivo de **correspondência interescolar**”<sup>128</sup> (OCP 2 e 3, 1991: 66, 64), que se referem às responsabilidades que o aluno pode assumir no processo. A escrita também aparece referida nos métodos e técnicas de trabalho como meio de contribuir para facilitar a construção das aprendizagens dos alunos. Assim, encontra-se explicitamente em “métodos de consulta, de registo e de classificação da informação” e “técnicas de comunicação oral e escrita” (OCP 2 e 3, 1991: 67, 65). Daqui ressalta, mesmo que de uma forma geral, a preocupação de alertar o professor para desenvolver a competência de escrita dos alunos.

Lembra-se ainda que neste documento (OCP2, 1991: 64/ OCP3, 1991: 62) se estipula que à escrita estão reservados 25% do espaço atribuído ao peso relativo dos conteúdos nucleares (Comunicação Oral, Leitura, Escrita, Aperfeiçoamento da Língua (Programação, Avaliação)). A diferença entre os dois ciclos reside no facto de para o 2.º ciclo o tempo destinado ao conteúdo de Aperfeiçoamento de Texto ser maior do que para o 3.º ciclo, enquanto este último vê alargado o conteúdo Escrita para Apropriação e Técnicas e diminuído o Aperfeiçoamento de Texto.

Ainda neste documento, no que à avaliação diz respeito (mais concretamente na secção Aspectos Específicos), a escrita é referida dado que “Na disciplina de Língua Portuguesa são **objecto de avaliação** todas as produções orais e escritas decorrentes das **práticas mais espontâneas** e das **práticas mais estruturadas e reguladas**”. (OCP2, 1991: 70/ OCP3, 1991: 68).

Como se pode perceber, a Escrita Expressiva e Lúdica é considerada uma prática espontânea e a Escrita para apropriação de Técnicas e modelos é encarada como uma prática mais estruturada e regulada. O documento entende por escrita regulada a produção e “**adequação** dos escritos a necessidades comunicativas específicas e a características de modelos ou de técnicas (**carta**<sup>129</sup>, relato informativo, descrição, resumo,...)”<sup>130</sup> (OCP2,

---

<sup>127</sup> Sublinhado nosso.

<sup>128</sup> Sublinhado nosso.

<sup>129</sup> Sublinhado nosso.

<sup>130</sup> O documento refere ainda que “Para o progresso na *Apropriação de Técnicas e de Modelos*, muito contribuem as práticas regulares da escrita *Expressiva e Lúdica*, em contextos de comunicação autênticos.” (OCP2, 1991:

1991: 73/ OCP3, 1991: 71). Este excerto merece ainda um outro comentário que se prende com o aspecto da obrigatoriedade expressa de **todos** os textos se constituírem como objecto de avaliação. Este carácter obrigatório revela-se, na prática, quase impossível de ser concretizado devido aos factores que são do conhecimento geral, como o número de alunos por turma e a carga horária atribuída à disciplina de língua portuguesa, ao que ainda podemos acrescentar um sem número de outras tarefas, extra aula, que fazem parte das funções do docente e para onde ele tem de canalizar, igualmente, os seus esforços, como afirma Apple (2002) considerando que o trabalho da classe docente está a tornar-se, cada vez mais, naquilo a que os investigadores denominam intensificado, ou seja, possuem cada vez mais obrigações a cumprir contrapondo com cada vez menos tempo para o fazer. Desta forma, existem poucas hipóteses para além das de escolher material já preparado e de fácil acesso.

### **2.2.3. PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PLANO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM 2.º e 3.º CICLOS**

Neste segundo volume, que completa o primeiro volume *Organização Curricular e Programas 2.º e 3.º ciclos*, este trabalho debruçar-se-á, em particular, sobre os conteúdos e os processos de operacionalização associados aos mesmos.

O domínio da escrita é antecedido por um pequeno texto de carácter introdutório que, de algum modo, caracteriza o domínio em questão e a forma como deve ser encarado.

No que concerne aos 2.º e 3.º Ciclos, os programas (1991), embora textos distintos, apresentam o mesmo tipo de orientações. Ao nível do enquadramento geral, na definição dos objectivos gerais apresentados para o domínio da escrita, destacam-se as referências no sentido de a escrita ser considerada como uma prática que “organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (POE-A2, 1991: 32/ POE-A3, 1991: 39), e que daí, da frequência da sua exercitação, advirá a interiorização de hábitos que, consequentemente, conduzirão a “situações de prazer e de

---

73/ OCP3, 1991: 71). Será que a partir destas indicações se poderá interpretar que os textos apreendidos de forma regulada podem e devem ser praticados também de forma lúdica?

reforço da autoconfiança” (POE-A2, 1991: 32/ POE-A3, 1991: 39), levando o aluno a recorrer a ela como forma de expressão. A sua arreigada prática deverá ser um contributo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de textos, passíveis de ilimitadas reformulações, bem como permitir “ao aluno expor-se através das suas produções” (1991: 39). Tem-se aqui, implicitamente presente, o princípio enunciado pelo primeiro volume, a *Organização Curricular e Programas*, de que o domínio da língua contribuirá para um maior conhecimento individual e do mundo.

Para que tudo isto seja possível, é necessário que na escola sejam proporcionadas condições ao aluno para poder experienciar diversas formas de escrita, possibilitar-lhe o conhecimento dos mais variados textos escritos de forma a conseguir que a escrita contribua para a sua realização como ser social, quer enquanto estudante quer posteriormente como ser activo da sociedade.

A escrita possui um carácter social, na medida em que é meio de comunicação/interacção entre o indivíduo e os seus pares, para ir ao encontro deste aspecto, este texto preambular faz referência à necessidade de se materializarem “produções que circulem entre alunos, entre turmas, entre escolas, ...” (POE-A2, 1991: 32/ POE-A3, 1991: 39) deixando antever, de forma implícita, a alusão aos escritos epistolares e à sua importância no desenvolvimento da competência de escrita e comunicativa do aluno.

Embora os programas não se refiram explicitamente ao ensino da escrita através dos géneros, fazem-no quando explicam que “escrever é uma actividade comunicativa que, como todas, tem sentido social, deve materializar-se em produções, que circulem entre alunos, entre turmas, entre escolas...” (POE-A, 1991: 39). As materializações de que fala o programa são os géneros nas quais as actividades dos alunos se concretizam. Ou, por exemplo, quando referem que no ensino é necessário “Desenvolver textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita” (POE-A, 1991: 45), ou ainda quando enunciam “Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos: carta, resumo, guião de entrevista, notícia, biografia, ...” (POE-A, 1991: 45) entre outros exemplos. Desta forma, os textos programáticos estão a colocar os géneros no centro da aprendizagem, porque se trata de levar o aluno ao seu domínio, a perceber como eles funcionam e a pô-los em prática.

O texto programático não termina este momento introdutório ao domínio da escrita sem antes frisar que “cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador

de situações para melhorar a escrita” através da diversificação de percursos e estratégias. (POE-A2, 1991: 32/ POE-A3, 1991: 39). É, assim, definido o perfil deste agente educativo: deverá tomar parte activa e efectiva no processo de transmissão de conhecimentos, terá de dinamizar actividades pertinentes e eficazes, deverá contribuir para a produção de conhecimento. O professor constitui o único elo entre estas indicações programáticas teóricas e a sua transposição para o aluno.

O domínio da escrita, nos dois ciclos, configura os seus objectivos, dividindo-os de acordo com os conteúdos “Escrita expressiva e lúdica”, “Escrita para apropriação de Técnicas e Modelos” e “Aperfeiçoamento de Texto”. Não se pode esquecer que estes programas assentem no princípio do currículo em espiral e, por isso, esperar-se-ia que estes conteúdos se apresentassem de forma progressivamente gradativa.

Observem-se as semelhanças e as diferenças:

CONTEÚDOS			
	Escrita Expressiva e Lúdica	Escrita para apropriação de Técnicas e Modelos	Aperfeiçoamento de Texto
2.º ciclo	. Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.	. Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.	. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
	. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura	. Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.	. Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais como formas padronizadas da língua.
	. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.	. Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita.	. Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
3.º ciclo	. Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.	. Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita.	. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
	. Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura	. Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.	. Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais como formas padronizadas da língua.
	. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.	Ø	. Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.

Quadro VII

Da leitura do quadro, pode-se concluir que a perspectiva subjacente a estes dois ciclos é a de, no segundo, os alunos fazerem aquisições, experimentarem percursos, conhecerem conteúdos que verão desenvolvidos, intensificados e aprofundados no terceiro ciclo. No entanto, essa forma de o fazer, no terceiro ciclo, varia pouco relativamente ao

ciclo anterior, o segundo. Para além disso, se se observar na óptica da relação existente entre as variáveis, tempo destinado aos respectivos ciclos (cinco anos), desenvolvimento psicológico dos alunos (fim da infância e início da adolescência) e conteúdos, não parece estar aqui representada uma evolução determinada e vinculada relativamente às aprendizagens que os alunos poderiam fazer quer definidas pelos objectivos quer expressas pelos próprios documentos programáticos.

No que se refere ao conteúdo “Escrita Expressiva e Lúdica” percebe-se que o programa lhe atribui relevante importância, pois distribui mais tempo a esta área do que às outras duas que compõem o domínio da escrita (OCP2, 1991: 64/ OCP3, 1991: 62). Vejam-se os objectivos que lhe dão corpo: “Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita” e “Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção” para ambos os ciclos e “Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura”, para o segundo ciclo, e “Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura”, para o terceiro ciclo. Perante estes objectivos, pode-se, inclusivamente, questionar sobre o que, concretamente, o aluno pode atingir a partir destas formulações para além de experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita. Que competência se está a desenvolver no aluno? A forma como estão articulados os objectivos, conteúdos e processos de operacionalização deixa transparecer quase uma ideia de percurso autónomo por parte do aluno sem necessitar do apoio progressivo do professor, pois pressupõe-se que para ganhar o gosto pela escrita deverá ser concedido ao aluno a possibilidade de orientar o seu percurso escrevendo sobre o que desejar e como desejar.

A reforçar o que se disse sobre um percurso autónomo do aluno, estão os processos de operacionalização que são variados, desde a escrita completamente livre “escrever, por iniciativa própria ou por estímulo, textos sobre temas de gosto pessoal ou que expressem sentimentos, sonhos, experiências pessoais” a actividades condicionadas como “escrever individualmente ou em grupo, a partir de motivações lúdicas” (POE-A2, 1991: 34) ou “escrever narrativas ou textos dramáticos a partir de:” (POE-A3, 1991: 41). No que respeita ao género epistolar, no âmbito da escrita expressiva e lúdica, encontra-se, nos dois ciclos, a referência ao seguinte processo de operacionalização “escrever cartas e outros textos motivados por projectos de correspondência interescolar” (POE-A2, 1991: 34/ POE-A3, 1991: 41)

Do que anteriormente se referiu, poderá decorrer um perigo que será o de este tipo de actividade estritamente lúdica, pelas características que possui, ganhar espaço no

contexto de ensino e aprendizagem e assim perder o seu carácter essencialmente introdutório e motivador do ensino da escrita em detrimento de momentos de aprendizagens efectivas e mais profundas, como afirmam Castro e Sousa

O destaque dado à escrita como actividade expressiva e lúdica, que tem por objectivo enfatizar a necessidade de se contemplarem na aula de Português situações de desbloqueio e prazer para uma actividade que tem andado associada quase exclusivamente à avaliação, pode facilmente contribuir para transformar em substancial aquilo que deve ser eminentemente propedêutico, sobrevalorizando o desenvolvimento de atitudes afectivas para o processo de escrita, em detrimento do trabalho linguístico. Também o conceito de prazer da escrita, importante no quadro da definição dos objectivos no domínio da “escrita expressiva e lúdica” é questionável: o lugar central que lhe é reservado pode camuflar a complexidade do processo, que vários estudos têm vindo a evidenciar, e que aliás é reconhecido em outros momentos do texto programático; a escrita lúdica é uma pequena parcela desta componente, cujo aproveitamento deve ser associado a situações de desbloqueio, mas que certamente não se realiza em actividades como “escrever narrativas ou textos dramáticos” (Castro e Sousa, 1992: 23).

Outro aspecto que merece atenção é o objectivo “Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura” uma vez que parece estar-lhe, muitas vezes, subjacente a ideia contrária à generalizada de que é a leitura que contribui para o desenvolvimento da escrita. Para a consecução deste objectivo, pertencente ao conteúdo Escrita Expressiva e Lúdica, julga-se, estão envolvidos os processos de operacionalização sugeridos para a escrita condicionada como explicita o programa de segundo ciclo em “escrever segundo uma regra condicionada” (POE-A2, 1991: 35) ou “escrever narrativas a partir de uma leitura de um texto literário” ou “de uma notícia de jornal”, a partir do “início ou fim de uma história”, a partir de “fichas desordenadas e distribuídas sucessivamente pelos grupos, cujos dados condicionem e desencadeiem a construção de um conto ou peça de teatro” (POE-A3, 1991: 42), para o terceiro ciclo. Encontra-se subjacente a ideia da leitura como motivação para a escrita, mas a escrita deixa de ser “livre” e passa a ser “regulada” pelas condicionantes contextuais do texto lido: o aluno, como leitor, criou um sentido do texto que lhe serviu de ponto de partida e o habilita à construção de um universo textual contíguo/paralelo ao que desvendou na leitura feita. Isto é, há todo um

quadro referencial que é construído como resultado da leitura que fez e que serve de suporte à produção textual, retirando-lhe a dimensão livre.

O “aprofundar a prática de escrita” dá-se não unicamente pela actividade básica de escrever mas, e sobretudo, pela capacidade de se reflectir sobre o que e como se escreve. Nesta perspectiva, o aluno treinará apenas a adequação do seu discurso ao “enunciado” que lhe é sugerido, podendo encontrar-se, aqui, um primeiro passo para o aprofundamento. Seria deveras interessante, nestes textos, produzidos a partir de uma motivação-leitora<sup>131</sup>, desenvolver mecanismos de (auto)correção da escrita, mostrando que todos os textos são passíveis de ser reformulados.

Ao objectivo “Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção” subjaz a preocupação da finalidade e do sentido social da escrita. Este cuidado aparece explicitado e destacado como conteúdo (divulgação dos escritos) para um processo de operacionalização que pretende “Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos” como sejam os “jornais de turma, correspondência escolar, exposições de textos, cadernos colectivos, jornais de escola, páginas de [periódicos] diários e semanários” (POE-A3, 1991: 44), procurando, assim, levar o aluno a desenvolver actividades sociais orientadas para a obtenção de resultados específicos na prática quotidiana.

No que ao conteúdo da “Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos” diz respeito, ele é encabeçado por três objectivos no segundo ciclo e dois no terceiro. “Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita” e “Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias” que se assumem como muito gerais para o desenvolvimento do conteúdo em questão. O primeiro objectivo refere-se a “modelos de escrita” que só se pode entender como modelos de textos, uma vez que a especificação dos processos de operacionalização apresentados assim o determinam. Interessante, contudo, é o processo de operacionalização identificado “Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos” que vem colocar a tónica na acção, na concretização dos modelos de textos apresentados. Apelar a um percurso de materialização, pressupõe o empreendimento da função comunicativa e social da escrita, a produção textual com uma finalidade específica.

---

<sup>131</sup> A propósito da escrita a partir de motivação-leitora, lembrem-se as palavras de Castro e Sousa (1990: 22) quando afirmam que “É indiscutível que escrever na dependência de um texto que se leu pode efectivamente desenvolver a capacidade de produção; ...”.

Definidos como conteúdos encontram-se aspectos de teor estrutural e aspectos formais:

- planificação do texto
  - . exploração do tema;
  - . intencionalidade comunicativa;
  - . adequação comunicativa;
  - . organização das ideias;
- construção do texto
  - . encadeamento das partes do texto;
  - . construção do parágrafo e da frase;
  - . pontuação;
  - . vocabulário;
  - . ortografia;
- apresentação do texto:
  - . organização gráfica;
  - . grafia.

(POE-A2, 1991: 37/ POE-A3, 1991: 45-46)

No entanto, para se proceder a uma melhor apropriação das características das situações de comunicação subjacentes aos “diferentes modelos de escrita” enunciados pelos objectivos, não se pode ficar pelo domínio da escrita e tem de se “viajar” até ao domínio do conhecimento explícito para aí encontrar as regras da materialização linguística que farão emergir as características dos textos, apresentados nos processos de operacionalização, e que são, no fundo, os traços distintivos de cada texto e sem os quais não estão reunidas as condições para se proceder ao ensino e aprendizagem da escrita.

Assim, o domínio do Conhecimento Explícito apresenta, na categoria “processos e níveis de operacionalização” - “Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinem a sua produção” – os aspectos a ter em conta na redacção de um texto:

- . relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder, ...;
- . finalidade de comunicação;
- . objecto preciso da comunicação;
- . papel do destinatário como co-elaborador do texto;
- . circunstâncias de espaço e de tempo.

(POE-A2, 1991: 41/ POE-A3, 1991: 49)

que vêm completar os conteúdos da produção textual referidos no domínio da escrita. Cada texto estará disponível para ser concretizado a partir da adaptabilidade destas coordenadas, pois são elas que determinam o quadro comunicativo e contextual em que os textos podem ocorrer.

O conhecimento destes aspectos, a capacidade de inter-relacioná-los e de adaptá-los a cada situação de comunicação concreta, contribuem para o desenvolvimento da competência discursivo-linguística do falante, que só pode ser expandida no seu ambiente de realização autêntico situação que o programa prevê quando faz figurar no objectivo inicial do funcionamento da língua a expressão “a partir de situações de uso.” (OCP2, 1991: 41/ OCP3, 1991: 49).

Sendo o funcionamento da língua um domínio transversal (OCP2, 1991: 57/ OCP3, 1991: 55) a todos os restantes domínios que constituem o Programa de Língua Portuguesa e que “permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas.” (OCP3, 1991: 62/ OCP3, 1991: 61), ele deve ser encarado em associação com os restantes conteúdos como defende o POE-A dos referidos ciclos: “A concepção de programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios.” (POE-A2, 1991: 9/ POE-A3, 1991: 9). Esta ideia reforça a já notada no volume I de que “Não é impondo [apenas] um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva” (OCP2, 1991: 62/ OCP3, 1991: 60).

Relativamente à rubrica do “Aperfeiçoamento de Texto”, encimado pelos objectivos atrás definidos no Quadro VII, pode-se dizer que não parece haver grandes alterações relativamente ao que os alunos devem desenvolver ao longo dos segundo e

terceiro ciclos, contrariamente com o que aconteceu no conteúdo anterior, o da Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos. O que vai esboçar a diferença são os Processos de Operacionalização que são essencialmente referentes à forma e aos procedimentos a adoptar no que diz respeito à prática do aperfeiçoamento e avaliação de textos: o tipo de trabalho, utilização de código correctivo, avaliação das hipóteses de correcção dos textos, uso de auxiliares como gramáticas e dicionários.

Não se pode terminar a análise do POE-A dos 2.º e 3.º ciclos sem se referir a existência de uma parte dedicada aos Aspectos Específicos da Didáctica da Língua Portuguesa, onde se encontra um conjunto de apontamentos específicos sobre cada domínio que visa auxiliar a acção do docente de modo a que a aprendizagem dos alunos se efectue com maior eficiência.

Em síntese, no domínio da escrita sobressai a preocupação com a interiorização dos hábitos de escrita que passa pelo desbloqueio da capacidade de expressão, mas também uma chamada de atenção para a necessidade das regras específicas de determinados tipos de texto e a necessidade da avaliação das produções textuais dos alunos.

### **2.3. O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO**

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* Português (2001) impõe-se como um documento que se auto-designa como instrumental e inovador e que visa “contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente” (2001: 2), propondo a transformação gradual dos programas por disciplina e por ano do tipo e das orientações curriculares formuladas a nível nacional que se baseia nos tópicos a ensinar e nas indicações metodológicas correspondentes. Ou seja, é um documento que se enquadra nos pressupostos dos programas escolares de 1991, mas que pretende constituir “um guia à luz do qual se procederá a uma reformulação geral desses programas.” (2001: 2). O objectivo do documento é o de contemplar as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar.

### 2.3.1. COMPETÊNCIAS GERAIS

Nas competências gerais, o CNEB considera, numa perspectiva abrangente, que o aluno, ao terminar este percurso, deverá ser capaz de “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.”, o que significa que, no momento de terminar o ensino básico, o aluno deverá reunir as competências necessárias à efectiva compreensão da língua e eficácia na expressão da língua portuguesa. O CNEB pressupõe que o aluno adquira na escola conhecimentos linguísticos e sociais que lhe permitam ter uma participação activa na sociedade. Princípios já anteriormente previstos pelos documentos de 1991, *Organização Curricular e Programas e Programa da Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*.

O documento vem demarcar-se dos anteriores por enunciar, como operacionalização transversal da competência geral acima referida, entre outras, a necessidade de o aluno “Usar a língua portuguesa no respeito de **regras do seu funcionamento** <sup>132</sup>” (2001: 19). Este princípio, explicitado como parte integrante da competência geral, fá-lo adquirir um valor transdisciplinar relativo a todas as disciplinas do currículo <sup>133</sup>, ou seja, desta forma, regulada, deve-se encarar como uma tarefa diligente de todos os docentes, sem excepção, uma vez que a língua portuguesa participa das aprendizagens das restantes disciplinas. No caso do domínio da escrita, sabemos que as diferentes disciplinas convocam distintos tipos de textos/géneros textuais, com funcionamentos específicos, e que nesta sequência a todos os professores cabe a responsabilidade de zelar pelo correcto uso da língua.

Tal como faz o OCP, o CNEB refere-se à importância do domínio da Língua ressaltando como esse domínio da língua materna é decisivo para o “desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (CNEB, 2001: 31) como princípio basilar da identidade nacional e cultural. Esta competência geral é, na introdução das competências específicas da disciplina de língua portuguesa, decomposta em outras cinco competências, agora mais particularizadas, que se complementam e representam os domínios da

---

<sup>132</sup> Sublinhado nosso.

<sup>133</sup> Relativamente a este facto, o documento deixa claro que cada disciplina deverá encarar a sua missão a partir das suas características próprias: “A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.” (CNEB, 2001: 19)

compreensão e expressão oral, da leitura e expressão escrita e, claro, do funcionamento da língua. São elas:

- i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- iii) Ser leitor fluente e crítico;
- iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

CNEB, 2001: 31

Estas competências estipuladas para a Língua Portuguesa representam o saber que o aluno deve possuir ao terminar a educação básica de modo a que seja capaz de “comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio” (CNEB, 2001: 15).

### **2.3.1.1. COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS**

Nas Competências Essenciais para a disciplina de Língua Portuguesa, no domínio da escrita, este documento define que o aluno, no final de cada ciclo, deve ter adquirido as competências específicas apresentadas no seguinte quadro:

EXPRESSÃO ESCRITA		
1.º ciclo	<b>Domínio das técnicas instrumentais de escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos</li> <li>. Conhecimento de técnicas básicas da organização textual</li> </ul>
2.º ciclo	<b>Automatismo e desenvoltura no processo de escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Capacidade de produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva</li> </ul>
3.º ciclo	<b>Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita</li> </ul>

Quadro VIII

Da observação do quadro, verifica-se que, no final do ensino básico ou final de cada ciclo do básico, o aluno deverá estar munido de ferramentas que lhe possibilitem exercer uma pluralidade de discursos interactuantes na sociedade.

No entanto, se se comparar de forma mais aprofundada as diferentes competências estipuladas para cada ciclo, percebe-se que as diferenças entre elas não são assim tão evidentes como se poderia esperar. Vejam-se, por exemplo, as seguintes competências do 1.º e do 2.º ciclos:

- . Domínio das técnicas instrumentais da escrita
- . Automatismo e desenvoltura no processo de escrita

(CNEB, 2001: 35)

Se se comparar as duas competências transcritas, à primeira vista, elas parecem quase sinónimas, no entanto, antes de dominar a técnica não se pode fazer nada de forma automática. A informação destas competências expressa o desenvolvimento e progressão previstos pelos princípios subjacentes aos textos programáticos na articulação entre os diferentes ciclos do Ensino Básico.

O documento apresenta para o 1.º ciclo a finalidade “Domínio das técnicas instrumentais de escrita”, que traduz a ideia de que dominar uma técnica pressupõe possuir um sólido conhecimento em relação a uma matéria ou ao desempenho de uma actividade, no fundo, pressupõe já ter adquirido um conhecimento que o leve a um determinado mecanismo na actividade em questão, ser capaz de comandar, controlar, poder usar e manejar de forma consciente, neste caso, as “técnicas instrumentais de escrita”, para passar ao degrau seguinte. Espera-se que o primeiro ciclo abra possibilidades de desenvolvimento para os conteúdos do segundo ciclo.

O termo “automatismo” refere-se a um dispositivo por meio do qual algo se adquire com um carácter mecânico. Uma capacidade de desenvolver uma actividade de forma independente ou realizada sem a interferência da vontade ou da razão, como se de uma máquina se tratasse. Assim, espera-se que o aluno, no final do 2.º ciclo, possua esse “automatismo” para conseguir dominar qualquer conteúdo, o que significa ter um conhecimento seguro, profundo e natural sobre essa matéria.

No final do ensino básico, final do terceiro ciclo, o que ao domínio da escrita diz respeito, o aluno deverá ser capaz de “usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário” e de ter “Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita” (2001: 35). Depreende-se, daqui, que chegado a este nível o aluno reunirá capacidades de escrever de forma fluente e consistente, podendo, pela escrita, tornar-se um ser interventivo na sociedade.

No entanto, se se compararem as competências de final do 3.º ciclo com as de final do 1.º ciclo e do 2.º ciclo, verifica-se que no final do 1.º ciclo os alunos já devem ser capazes de “produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos” e, dessa forma, supõe-se, que já escrevam com consciência das escolhas decorrentes da função, da forma e do destinatário os protagonistas do discurso (previstos pelo 3.º ciclo). Ou seja, a partir da leitura do quadro das competências previstas para o domínio da escrita no ensino básico, desde o 1.º ciclo que está subjacente que os alunos trabalhem desde cedo com conceitos como os de (inter)subjectividade, de intencionalidade, de referências temporais e espaciais, conceitos que determinam as escolhas/opções do falante...

Relativamente à competência “Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita” previsto para o 9.º ano, verifica-se que também no 1.º ciclo já se pressupõe que os alunos conheçam os géneros

textuais quando revelam “Conhecimento de técnicas básicas da organização textual”. Embora, o traço relativo à correcção e aperfeiçoamento de escrita não apareça neste primeiro nível de ensino ele está subjacente nas referidas “técnicas básicas”. E, mais uma vez, o mesmo se aplica à comparação com o 2.º ciclo.

Da observação das competências específicas, que permitem desenvolver as competências gerais acima transcritas, encontram-se tantas semelhanças de conteúdo entre si, ao longo dos diferentes ciclos do ensino básico, que parecem não representar a evolução desejada e esperada durante o ensino obrigatório prevista pelo currículo em espiral.

No que respeita à secção dedicada à disciplina de Língua Portuguesa, esta finda com um item referente a “Experiências de aprendizagem” que sugere situações educativas que os alunos devem experienciar “para que os objectivos do currículo possam ser atingidos” (CNEB, 2001: 36). Relativamente à escrita apenas são referidos duas situações:

- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos.

(CNEB, 2001: 36)

No fundo, o exposto por estas duas referências a situações educativas nada parece vir acrescentar ao apresentado nos documentos de 1991. O que se pode considerar é que este documento de 2001 vem fazer uma espécie de súmula/síntese do descrito nos documentos de 1991.

## 2.4. A CARTA NOS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO BÁSICO

A partir do cenário que atrás se descreveu, torna-se, agora, necessário observar o espaço que é concedido ao género carta ao longo dos textos programáticos referentes ao Ensino Básico.

O género carta consta das indicações programáticas de todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória, como uma forma de desenvolver o “domínio das técnicas instrumentais da escrita”.

Esta reiterada referência dá mostras de este género ser, como afirmam Santos & Menéndez, “um objecto com multifuncionalidade e um meio para a livre expansão da subjectividade enunciativa.” (2007: 2564) o que, de algum modo, se configura como um recurso didáctico que, na tradição de raízes freudianas, orienta para a livre expressão e para a criatividade como um suporte estruturador de aprendizagens.

Observem-se as referências que o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico faz relativamente à carta, dando particular atenção ao 4.º ano aquele que aqui interessa:

Ano	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Página
4.º	Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura	Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, <b>correspondência</b> , jornais de turma, de escola...).	154
	Desenvolver as competências da Escrita e da Leitura	Registrar (por cópia ou por ditado na imprensa, no limógrafo, no computador) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos ( <b>correspondência interescolar</b> , jornais de turma ou de escola).	156

Quadro IX

Do levantamento feito ao longo do Programa de Língua Portuguesa para o 1.º ciclo verifica-se que o género epistolar percorre todos os anos deste ciclo de ensino. Embora não se fale, especificamente, em género epistolar ou carta, propriamente dita, fala-se em correspondência, um termo mais abrangente que significa todo o conjunto de cartas, telegramas, etc., que se recebe e que se escreve, o termo refere-se, ainda, às relações por escrito. Neste âmbito, podem incluir-se, não só a carta, mas também os recados, os avisos,

os postais. O programa apresenta os conteúdos numa perspectiva de interlocução funcional, já que o que parece interessar transmitir é a ideia do que é a acção ou o resultado de se corresponder mediante a troca de escritos – que se escrevem ou que se recebem – que podem assumir a forma de postais, de recados, de convites, de telegramas ou cartas. Esta parece ser uma opção razoável dado que se permite aos alunos conhecer diferentes tipologias no sentido de despertar “intensões comunicativas diferentes”.

Os princípios subjacentes ao programa deste ciclo de ensino pretendem levar o aluno a entender a escrita de uma carta, ou de outro sub-género epistolar, como uma prática com função social no contexto em que é produzida, quando por exemplo é referido que o aluno deve “Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividades e de projectos em curso.”. No sentido de concretização deste objectivo, verifica-se que o programa procura que, na realização do género epistolar, se proceda a um exercício de pensamento reflexivo no sentido de adaptar, seleccionar o género mais indicado para determinada situação comunicativa marcado por características específicas, onde aparece incluída a correspondência interescolar.

Cabe ao professor proporcionar ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos valorizar o exercício do pensamento reflexivo através do relato de vivências e ou experiências temáticas possíveis de abordar nas cartas, levando à produção de textos expressivos e criativos.

Será de referir que os dois objectivos gerais pressupõem desenvolvimento: um do gosto o outro da competência, no entanto, os objectivos específicos que lhes correspondem não parecem traduzir as intenções dos mesmos. No que se refere ao primeiro, o objectivo é iniciado por “experimentar” que significa tentar, testar, conhecer o que de algum modo pode ser adequado, não ultrapassando o nível do ensaio e da prática. O objectivo específico escolhido para desenvolver a competência da escrita e da leitura é iniciado pelo verbo “Registar” o mesmo será dizer: escrever. Ou seja, fazendo uma leitura transversal para o 4.º ano, os alunos devem “experimentar” escrever cartas e depois devem “registar” as suas produções, através da cópia ou do ditado, a computador ou doutra forma qualquer. O nível de desenvolvimento não vai, por isso, além do lúdico...

Há ainda a dizer que o programa para o 1.º ciclo nada refere relativamente à aprendizagem e domínio das variáveis essenciais envolvidas na aprendizagem do género, como o assunto, o(s) interlocutor(es), a situação, o(s) objectivo(s). Nada é dito nem definido sobre o que deve ser ensinado ou não. Julga-se, assim, que os programas contam

com o professor como mediador e nas suas competências (Figueiredo, 2004: 67) para o ensino deste género.

Verifica-se ainda que a prática do género está associada à leitura. Considera-se esta associação útil, na medida em que contribui para que o leitor desenvolva, active e construa mentalmente os esquemas a que o textos fazem referência, nomeadamente o “padrão organizacional de acordo com o tipo de macroestrutura que inter-relaciona os tópicos entre si num texto.” (Figueiredo, 2004: 64).

No que se refere aos segundo e terceiro ciclos podem ser analisados em conjunto, uma vez que são mais as semelhanças do que as diferenças encontradas entre os dois níveis.

Observem-se os quadros:

## 2.º ciclo

Ano	Conteúdos	Objectivos	Processos de Operacionalização	Pág.
6.º	Escrita Expressiva e Lúdica	. Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita	. Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita: - escrever <b>cartas</b> e outros textos motivados por projectos de <b>correspondência interescolar</b> - ...	34
		. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura	. Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos ou para as recolhas efectuadas: - <b>correspondência escolar</b> ; - ...	36
	Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos	. Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas  . Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita  . Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias	. Experimentar, no âmbito de projectos de trabalho, diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos: - postal, <b>carta</b> , telegrama; - aviso, recado; - programa de festa; - reclamação; - ...	37

Quadro X

### 3.º ciclo

Ano	Conteúdos	Objectivos	Processos de Operacionalização	Pág.
9.º	Escrita Expressiva e Lúdica	. Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita	. Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita: - escrever <b>cartas</b> e outros textos motivados por projectos de <b>correspondência interescolar</b>	41
		. Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura  . Promover a divulgação dos escritos como de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção	. Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos: - <b>correspondência escolar;</b> - ...	44
	Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos	. Produzir textos que revelem toma de consciência de diferentes modelos de escrita  . Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias	. Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos: - <b>carta;</b> - <b>carta de reclamação;</b> - ...	45

Quadro XI

No que respeita a estes dois ciclos, também eles apresentam dois conteúdos para o desenvolvimento da escrita: “Escrita Expressiva e Lúdica” e “Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos”. De modo a encontrar sentido nas suas produções, propõe-se que os alunos experienciem diferentes situações de comunicação e, conseqüentemente, sejam levados a divulgar esses escritos. Para isso, os “Processos de Operacionalização” indicam que se devem criar possibilidades de os alunos terem a experiência da escrita de cartas envolvidas em actividades que produzam sentido para os mesmos. Dentro desta perspectiva é, também, contemplada a correspondência interescolar como uma actividade a promover. Os objectivos propostos visam essencialmente usar a escrita da carta para desenvolver o gosto pela actividade de escrita, proporcionando ao aluno uma via de descoberta, fomentando a experiência autoral do aluno.

Não se pode esquecer que a produção escrita implica a leitura e, portanto, a sua associação torna-se necessária; espera-se que do contributo desta cooperação mútua resulte um melhor leitor.

A diferença entre as indicações propostas para os dois ciclos, neste conteúdo, reside apenas no objectivo “**Aprofundar** a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura”, para o terceiro ciclo, que, como o próprio verbo que o introduz

transmite, se revela uma exigência maior em relação ao objectivo análogo do segundo ciclo. Traduz, portanto, o princípio subjacente ao currículo em espiral.

No que ao conteúdo “Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos” diz respeito, pretende-se que o aluno contacte, através do exercício da prática, com diferentes modelos de escrita para assim tomar conhecimento das distintas estruturas textuais. Espera-se que aos alunos sejam proporcionadas actividades que desenvolvam a sua capacidade de comunicação epistolar.

Relativamente à indicação das características discursivo-textuais do género epistolar, estas podem encontrar-se no cruzamento entre o domínio da Escrita e o domínio do Funcionamento da Língua que apresenta os traços comunicativas dos textos:

- . Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção:
  - relação entre enunciador e destinatário: idade, hábitos culturais, poder, ...;
  - finalidade da comunicação;
  - objecto preciso da comunicação;
  - papel do destinatário como co-elaborador do texto;
  - circunstâncias de tempo e espaço.

(POE-A2, 1991: 41; POE-A3, 1991: 49)

Está-se perante os mecanismos que determinam as especificidades de cada texto. No que à carta diz respeito, o programa define que o ensino da carta deverá incidir na interacção entre os participantes do acto comunicativo, consequentemente, as suas idiossincrasias bem como os papéis sociais desempenhados na interacção. O programa refere, igualmente, o aspecto de que qualquer discurso-texto tem um propósito. As intencionalidades podem ser de natureza muito diversa, a produção de uma carta está sempre condicionada pelas intenções que o locutor possui e pela forma como vê o seu destinatário, o que vai determinar a elaboração do texto, a influência do destinatário na produção textual. O tempo e o espaço aparecem mencionados porque na realidade assumem-se como dois factores importantes, mais, ainda, quando se trata de comunicação *in absentia*. Dado que emissor e receptor não partilham as coordenadas temporais e espaciais da carta, quando produzida deve conter todas as indicações necessárias à sua correcta interpretação. O programa apresenta bem delineadas as coordenadas necessárias à construção do contexto de produção da carta e de outro(s) texto(s).

Será de referir que o currículo em espiral pode observar-se na escolha dos sub-géneros epistolares, uma vez que fica reservado para o último ciclo a carta de reclamação, texto mais complexo a nível organização argumentativa e do registo de língua. Verifica-se, assim, uma gradação na aprendizagem do género. Nos primeiros anos, a carta de tom mais familiar e, por isso, informal, ficando reservado para os últimos anos a carta de reclamação, de tom mais institucional e formal. Desta forma, permite-se o desenvolvimento da competência social representada pela capacidade de adequação dos diferentes níveis comunicativos uma vez que “Cada sub-género convoca preferencialmente determinados mecanismos linguístico-discursivos, adequando-os às necessidades comunicativas que cada acto discursivo” que cada carta pretende representar. (Santos & Menéndez, 2007: 2568).

Para completar as dimensões envolvidas na produção textual, o programa refere, ainda, as questões estruturais, formais e ortográficas do texto, como:

- encadeamento das partes do texto;
- construção do parágrafo e da frase;
- pontuação;
- vocabulário;
- ortografia.

(POE-A2, 1991: 39; POE-A3, 1991: 47)

Parece útil e eficaz a adequação dos distintos tipos de cartas que possuem objectivos e intencionalidades comunicativas variadas aos diferentes níveis de escolaridade com um progressivo grau de complexidade. É importante que os alunos tenham as ferramentas necessárias para agilizar e facilitar o seu desempenho na sociedade, prescrita pelos programas.

## 2.5. CONCLUSÕES PARCIAIS

Da observação dos textos programáticos, conclui-se que como documentos reguladores, para além de definirem, pretendem assegurar o domínio dos conteúdos prescritos. Para isso, supõem um percurso progressivo de expressão, desenvolvimento e aperfeiçoamento, que na verdade se esperaria mais incisivo.

No domínio da escrita, verifica-se que a tónica é colocada no incentivo e desenvolvimento do gosto pela escrita, deixando, comparativamente, ao desenvolvimento da Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos, um menor espaço. Acrescenta-se que no que respeita ao desenvolvimento do gosto pela da escrita, não são tidas em consideração tarefas de aperfeiçoamento como se não fossem necessárias à elaboração de textos de carácter mais lúdico.

Ao longo de todo o ensino básico, é conferida uma grande atenção ao desbloqueio da escrita que se pretende que leve a uma produtiva capacidade de expressão, quando essa preocupação deveria estar mais localizada nos primeiros anos e progressivamente ir dando lugar à necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento da produção textual. Ao contrário, verifica-se a repetição, ao longo do ensino básico, nomeadamente 2.º e 3.º ciclos, dos mesmos conteúdos e objectivos de um ciclo para o outro. O aprofundamento e a consolidação da competência escrita fica-se pelos conteúdos a leccionar, quando os programas deveriam ter uma função mais prescritiva, incidindo e explicitando sequências de tarefas que sugerissem percursos de desenvolvimento e de aperfeiçoamento da produção textual com a explicitação dos conteúdos envolvidos nos diferentes géneros a ensinar.

Associado a este facto, verifica-se que os programas revelam uma grande preocupação com as questões do uso da língua escrita em sociedade em detrimento das questões discursivo-textuais e gramaticais da escrita, tão necessárias ao desenvolvimento da capacidade de expressão discursivo-textual escrita. Não se pode esquecer que um eficaz desempenho da produção textual necessita de um bom conhecimento dos conteúdos.

Os programas prevêem que **todas** as produções dos alunos sejam contempladas para a avaliação. Este é um pressuposto que, para além de se revelar utópico, se torna de difícil concretização a dois níveis: dadas as condições em que os docentes leccionam e dada a carga horária atribuída à disciplina de Língua Portuguesa, não é possível desenvolver um trabalho aturado neste domínio, conseqüentemente, se não há um trabalho continuado no

desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita, a sua avaliação não contribui em nada para o seu desenvolvimento.

Tendo em conta as dificuldades dos alunos no que se refere a este domínio, considera-se que seriam necessárias indicações mais incisivas e adequadas à realidade do ensino básico, uma vez que o que os programas propõem não parece ser o suficiente para resolver os problemas conhecidos.

Relativamente ao género epistolar verifica-se que está presente em todos os níveis de ensino. O primeiro ciclo não incide sobre os aspectos discursivo-textuais e gramaticais do género, apontando, portanto, para um ensino mais lúdico. Essa preocupação é manifestada nas indicações para os 2.º e 3.º ciclos, que apresenta, embora de forma geral, as dimensões necessárias ao funcionamento do género epistolar, desde que a leitura se faça no cruzamento com o domínio do Funcionamento da Língua. Dado que este é um género com alguma complexidade porque na sua produção estão envolvidos aspectos referentes ao contexto, mas determinados pelo contexto, o que requer, por parte dos alunos, alguma capacidade de flexibilização e abstracção linguística, considera-se que para o primeiro ciclo deveriam ficar reservados os sub-géneros convite, aviso, recado,... para, depois destes (solidamente) apre(e)ndidos, se passar ao ensino da carta, num percurso que iria dos registos mais informais aos mais formais.

### 3. ANÁLISE DOS MANUAIS

*Os manuais escolares podem ser vistos como livros iguais a quaisquer outros, mas sem vocação para adormecer e sujeitar-se ao pó da prateleira, porque eles fazem parte da travessia diária de uma ponte, palmilhada pelos alunos, ladeada de pequenas árvores, em que as suas folhas se desprendem da grande árvore da educação e dos programas oficiais<sup>134</sup>.*

ANA PARRACHO BRITO, 1999: 142

#### 3.1. DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE

O manual como material didático com lugar de destaque na sala de aula tem de ser observado em diferentes perspectivas de acordo com os usos que lhe estão subjacentes (Castro & Sousa: 1998). A análise pormenorizada dos manuais escolares, segundo Castro & Sousa possibilita “a compreensão de dimensões fundamentais da produção e da transmissão dos discursos que têm lugar no campo pedagógico, permitindo a identificação de alguns princípios que estruturam este campo.” (Castro & Sousa, 1998: 44).

Através da análise dos manuais tem-se acesso a informações sobre a forma como está estruturado e organizado o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. As formas discursivas assumidas e as metodologias adoptadas são reflexo das concepções subjacentes ao ensino e aprendizagem da língua materna, sejam elas oficiais, oriundas dos textos programáticos, sejam elas a título particular por parte dos seus autores. O manual estará, portanto, sempre relacionado com o tempo em que é produzido e aplicado: “dans

---

<sup>134</sup> Transcreve-se a continuação da citação por parecer interessante e por referir a importância do aspecto estético do manual que não será aqui desenvolvido: “Um livro constitui, por si, um convite à leitura. Contudo, a adesão do leitor passa pelo interesse do seu conteúdo e pela sedução que o livro exerce ao ser folheado. Aderimos, ou não, ao toque gostoso do papel, à mancha das palavras organizadas em colunas, somos sensíveis ao estímulo provocado por cada imagem, os nossos olhos brilham e sorriem face à sugestão das cores... e o texto torna-se fácil e apetecível e o seu conteúdo inteligível. Participam as mãos, os olhos, enfim, todos os nossos sentidos reunidos numa análise que, pretendemos, seja o mais aliciante possível.” (Ana Parracho Brito, 1999: 142).

son élaboration comme dans son emploi, inséparable des conditions et des méthodes de l'enseignement de son temps" (Choppin, 1992: 18-20).

Castro & Sousa (1998) especificam, ainda, os ângulos em que o manual escolar se assume como lugar de relevância na constituição e transmissão do discurso pedagógico, nomeadamente o facto de:

- a planificação das acções pedagógicas por parte dos professores [ser] frequentemente apoiada em manuais escolares;
- as práticas pedagógicas, com grande regularidade, [terem] como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar;
- as aquisições realizadas pelos alunos [serem] em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.

Castro & Sousa, 1998: 44

Daqui, pode concluir-se que os manuais, através do que transmitem e da forma como o fazem, veiculam concepções e constroem representações relativamente aos conhecimentos e ao mundo.

No que ao manual de Língua Portuguesa/Português diz respeito, as representações/concepções veiculadas são relativas à língua, aos usos da língua e às práticas comunicativas do sistema linguístico, mas também transmitem imagens, por vezes, estereotipadas de um determinado universo cultural. Estas concepções resultam da configuração das actividades propostas, nível micro estrutural, e da estrutura do manual, nível macro estrutural. Como esclarecem Castro & Sousa

A compreensão do modo como os sujeitos de uma determinada comunidade linguística percebem a sua língua e os usos que dela são feitos no interior dessa mesma comunidade, os juízos de valor que lhe associam, não pode evitar a instância pedagógica, dado ser aí que um vasto número de falantes procedeu pela primeira e, em muitas ocasiões, pela única vez, a exercícios de reflexão sistemática sobre a língua e os usos linguísticos. Dada a centralidade dos manuais escolares no dispositivo pedagógico, parece haver razões para crer na pertinência da sua análise como estratégia de clarificação dos conteúdos e dos modos de construção das representações da língua. (Castro & Sousa, 1998: 46)

O manual serve o aluno, mas, como já vimos, também serve sobretudo o professor, quase se pode classificar como um instrumento ambivalente. Para o aluno, o manual é veículo dos conhecimentos que tem de aprender e que estão estipulados nas orientações oficiais; para o professor, ele é um instrumento pedagógico que o auxilia na sua prática. Desta forma, o manual desempenha concomitantemente duas funções: uma ideológica/cultural na medida em que transmite um conjunto de saberes e outra pedagógica uma vez que contribuiu para a estruturação do universo da prática pedagógica, auxiliando o docente na sua prática. Os manuais passam, aos seus utilizadores, a ideologia subjacente à sociedade a que pertencem, transmitem a base cognitiva das crenças partilhadas pelos membros do grupo de que fazem parte (van Dijk, 1998, 2003). Foucault (2005 [1969]) considera que a escola é uma instituição essencial da microfísica do poder, uma vez que a ela cabe transmitir a *arqueologia do saber* que legitima e reproduz a *ordem social dos discursos* nos quais a sociedade sustenta as suas actividades.

Nesta sequência, os materiais didácticos, o manual em especial pelo lugar predominante que ocupa, oferecem aos professores e aos alunos uma selecção completa e concreta dos saberes culturais e sociais, percepções sobre a realidade, em que o professor não teve qualquer intervenção, e que se adequa ao contexto de ensino a que as escolas, nos seus diferentes ciclos e etapas do sistema escolar, assumem como obrigatório. Como sublinha Lomas

Los libros de texto son también la expresión de una determinada selección social de los saberes culturales y de una determinada concepción de los objetivos y de los contenidos de la educación en nuestras sociedades. (Lomas, 2004: 17)

reflectindo e transmitindo, assim, quase sempre as ideias dominantes que ao serem assimiladas pelas escolas passam a ser consideradas como legítimas da escolarização e que contribuirão para a construção da dimensão cultural dos professores que ensinam e dos alunos que frequentam o ensino.

Os manuais possuem várias dimensões que podem (devem) ser analisadas (Castro: 1999). Como livro que é, não se podem perder de vista as questões relacionadas e determinantes no envolvimento e no interesse do aluno. Embora no presente trabalho as

questões estéticas não sejam as prioritárias<sup>135</sup>, elas serão tidas em consideração se se tornarem relevantes para a análise do conteúdo do género em análise, o género epistolar.

Para dar corpo ao que nos capítulos anteriores foi referido, foi definido como objectivo principal deste trabalho analisar/caracterizar o modo de realização do género epistolar como modalidade de comunicação verbal escrita. Serão tidas em consideração todas as componentes que os manuais possam apresentar relativamente a exercícios de produção escrita para daí se analisar o género em estudo – a sua presença enquanto texto, actividades, fichas, exercícios, textos informativos.

Assim, de modo a concretizar o objectivo principal proposto, serão observados aspectos como:

- a relação que os manuais estabelecem com os textos programáticos oficiais. A análise terá em conta os conteúdos estipulados pelos textos programáticos e a forma como esses conteúdos são “transportados” para o manual e a forma como são elaborados os exercícios que visam levar o aluno à produção textual;

- as informações que transmitem relativamente ao conteúdo em estudo e a sua adequação ao público alvo do manual em análise. Pretende-se considerar o tipo de abordagem por parte dos autores dos manuais no que se refere ao género textual (a relação entre perspectivas teóricas (e as propostas de actividades de leitura e interpretação));

- o nível de linguagem e a terminologia adequada.

No geral, pretende-se perceber que desenvolvimento, relativamente ao género epistolar, os manuais permitem ao aluno experienciar, contribuindo quer para o desenvolvimento da produção textual quer para o conhecimento/domínio do género.

Serão igualmente tidas em consideração as dimensões processuais e/ou de produto do género bem como as variáveis que se podem encontrar no contexto comunicativo do género, nomeadamente, o sujeito, o texto e o contexto.

---

<sup>135</sup> Consideram-se questões estéticas os caracteres tipográficos, a qualidade e a adequação das imagens e das fotografias, as cores escolhidas, a apresentação dos destaques, a organização e configuração dos espaços, os tipos de formatos tipográficos, a disposição dos títulos e dos subtítulos, a pertinência dos mapas, dos gráficos dos esquemas. Estes aspectos são, actualmente, tidos em consideração pelas indicações fornecidas pelo Ministério relativamente aos critérios de apreciação para a avaliação e certificação dos manuais escolares.

### 3.2. OS MANUAIS EM ANÁLISE

Proceder-se-á, primeiro, a uma análise da estrutura global do manual para posterior contextualização das actividades de produção textual. A referência à sequência das diferentes secções que compõem os manuais permitirá proceder a uma comparação a nível estrutural relativa a semelhanças e diferenças entre os livros analisados. O resultado desta comparação possibilitará construir uma noção sobre a perspectiva dada pelos autores e verificar se ela se mantém ou se altera ao longo dos diferentes níveis de ensino.

Depois, o foco será dirigido para o domínio das actividades de produção textual. Proceder-se-á ao levantamento de todas as actividades de produção textual referidas por cada manual, que será representado numa tabela, com o objectivo de perceber as incidências dos textos/géneros solicitados aos alunos ao longo de todo o manual.

Finalmente, numa perspectiva mais pormenorizada, por ser o cerne deste trabalho, e de acordo com os aspectos teóricos anteriormente referidos, pretender-se-á fazer uma análise das solicitações realizadas para produção textual do género epistolar em estudo. Essa análise referirá a apresentação do conteúdo epistolar, incluindo a dimensão de como os processos envolvidos (Hayes & Flower, 1980) na realização das actividades de escrita apresentadas pelos manuais.

Interessa perceber até que ponto o manual, como instrumento de relevância no processo de ensino e aprendizagem, contribui para aprendizagem (e ensino, como se sabe) da produção textual do género em estudo, tendo em conta, por um lado, os processos e sub-processos que lhe estão associados, por outro, as características do género, que concorrem na qualidade e eficácia do produto final.

Pretende-se com esta análise apurar qual é a concepção conferida ao conteúdo género epistolar, objecto de análise, no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. Verificar como o género epistolar, se inscreve na macromodalidade de escrita (Castro & Sousa, 1998), e como está ancorado nas restantes macromodalidades – leitura e funcionamento da língua.

O *corpus* dos manuais é, como já se observou, constituído pelos manuais dos alunos, cujos textos são objecto de análise no presente trabalho. Recorde-se, os manuais perfazem um total de seis, dois para cada nível de ensino: 4.º, 6.º e 9.º anos.

A relação dos manuais<sup>136</sup> a analisar encontra-se no seguinte quadro:

	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>Sigla</b>
<b>4.º ano</b>	. Alberta Rocha . Carla do Lago . Manuel Linhares	<i>Amiguiñbos</i>	Texto Editores	2006	<b>M4</b>
	. Mª José Marques . Mª A. Dos Santos . Armando Gonçalves	<i>Giroflé</i>	Santillana – Constância	2006	<b>F4</b>
<b>6.º ano</b>	. Elvira Rodrigues . Teresa Monteiro	<i>No Reino da Fantasia</i>	Areal Editores	2005	<b>M6</b>
	. Mª do Céu V. Lopes . Dulce Neves Rola	<i>Novo Português em Linha 6</i>	Plátano Editores	2007	<b>F6</b>
<b>9.º ano</b>	. Constança Palma . Sofia Paixão	<i>Ponto &amp; Vírgula</i>	Texto Editora	2004	<b>M9</b>
	. Sofia Melo . Manuela Rio	<i>A Casa da Língua</i>	Porto Editora	2004	<b>F9</b>

**Quadro XII**

### **3.2.1. PERFIL DOS MANUAIS**

Os manuais estruturam-se, normalmente, em unidades maiores que se podem designar por macro-unidades. Estas macro-unidades podem configurar diferentes critérios, dependendo das escolhas e decisões dos autores dos manuais relacionadas com a suas próprias concepções e/ou convicções pedagógicas. Os formatos que normalmente assumem podem estar relacionados com temas ou conteúdos programáticos.

No interior destas macro-unidades, podem encontrar-se os textos e as respectivas actividades que, directa ou indirectamente, estão relacionadas com esses textos. A configuração que é atribuída a cada unidade aparece, muitas vezes, demarcada por critérios gráficos como cores, títulos e subtítulos, separadores de conteúdo, etc. e que contribuem para criar secções dentro das unidades. Esta organização ajuda à movimentação interna dos utilizadores do manual, quer sejam alunos, pais, educadores ou professores. Considera-se que tal formatação contribui, ainda que de forma indirecta, para uma categorização da informação relativamente ao estatuto de destaque das actividades no manual, habituando os utilizadores a conduzir a sua atenção a determinada secção, dependendo do seu objectivo momentâneo.

<sup>136</sup> Lembra-se que o calendário de adopção dos Manuais escolares entrou em vigor no ano lectivo de 2008/2009, através do Despacho n.º 29865/2007. Os manuais que constituem o *corpus* de análise foram elaborados com os pressupostos anteriores a este despacho.

### 3.3. MANUAIS DO 1.º CICLO

#### 3.3.1. PERSPECTIVA HORIZONTAL DO M4 - *AMIGUINHOS*

O manual da Texto Editores, *Amiguinhos*, para o 4.º ano, dos autores Alberta Rocha, Carla Lago e Manuel Linhares, disponibiliza ao aluno, em forma de pacote, o manual propriamente dito acompanhado de mais dois cadernos: um de biografias e outro de fichas de avaliação. Relativamente a estes dois outros complementos, oferecidos com o manual, os autores afirmam, em relação ao primeiro, que será uma “forma interactiva” de os alunos conhecerem alguns dos autores portugueses infanto-juvenis. Os autores que aparecem referidos no caderno são alguns dos autores dos textos que o manual contempla. Relativamente ao *Caderno de Fichas de Avaliação Trimestral*, apenas é referida a sua existência, mas o seu título não deixa dúvidas sobre a sua função. Existe ainda um outro suplemento que faz parte deste projecto “Amiguinhos”, como é designado, intitulado *Caderno de Fichas – Língua Portuguesa*, mas que não entra no pacote do manual, é vendido em separado<sup>137</sup>. Dado que os elementos referidos se assumem com papel de relevância na aquisição de saberes e de práticas e na própria avaliação, e do género em questão, todos serão objecto de análise.

A introdução do manual, feita em forma de carta<sup>138</sup>, apresenta como destinatários os “Professores, Pais e Educadores”, está presente logo no início do livro, e dá conta de que este instrumento deve ser assumido como um “instrumento facilitador de trabalho, complementar a todo o processo de ensino-aprendizagem” (...) e que se encontra “Organizado em torno de nove temas transversais, o Manual apresenta uma estrutura e propõe um caminho pedagógico próprios.” (2006: 2). Estas palavras revelam a preocupação, por parte dos seus autores, com a questão da “articulação e da contextualização dos saberes” (EBP1, 1990: 17), aspecto previsto pela estrutura curricular do ensino básico. Os temas transversais constituem as macro-unidades em que o manual se organiza. São nove essas macro-unidades temáticas e cada uma está atribuída a cada um dos meses do ano lectivo: de Setembro a Maio, explanados, logo no início do M4, em forma de tabela que se estende por duas páginas e que recebe, por parte dos autores, o título de “Programação”, funcionando, assim, com uma espécie de calendarização rígida a cumprir

---

<sup>137</sup> Verifica-se aqui uma espécie de contra senso, uma vez que as editoras disponibilizam estes “auxiliares de ensino” como complemento ao manual adoptado, mas que é adquirido em separado, quando a legislação através do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de dezembro deixa claro, relativamente aos professores, que nenhuma despesa deve ser acrescida à prevista pela aquisição do manual. (Confronte-se a nota n.º 81).

<sup>138</sup> O texto respeita todas as partes constituintes de uma carta com a excepção da indicação da referência espaço-temporal. A não localização temporal do livro pressupõe o desejo de intemporalidade permanência do mesmo, de não o ancorar, apenas, a um ano lectivo.

ao longo do ano. Nessa tabela, podem ser observadas as unidades e as suas respectivas designações, os títulos dos textos de apoio que se encontram ao serviço de cada unidade com referência às respectivas páginas bem como as fichas correspondentes, os conteúdos relativos a cada ficha, repartidos por diferentes secções: *Gramaticando*, *Produção de Texto*, *Sou Cidadão* e, ainda, as designadas actividades transversais.

Todas as macro-unidades são compostas por diferentes textos e cada sequência obedece a uma estrutura específica e repetitiva. Todos os textos apresentados são trabalhados em três “rubricas”, segundo os autores, que se desenvolvem impreterivelmente ao longo de quatro páginas, são elas: *Antes do Texto* – referente à antecipação do tema do texto, *Dentro do Texto* – relativa à compreensão dos textos seleccionados e *Além do Texto* – possibilidade de o aluno comparar e criar relações com outros textos quer em relação ao tema quer em relação a outros tipos de texto. Em cada rubrica ainda se podem encontrar actividades de gramática e de produção textual<sup>139</sup>.

A terminar cada macro-unidade pode encontrar-se, ainda, a secção *Será que já sei?* onde os alunos terão a oportunidade de verificar a aquisição ou não dos conhecimentos explanados ao longo de cada unidade, que os autores deixam bem marcado que é uma “rubrica organizada na linha das provas de aferição” (p. 2), valorizando assim a actividade através da referência a um momento determinante do primeiro ciclo. Tal referência contribui para “Professores, Pais e Educadores”, os destinatários da missiva, se sentirem como que (re)confortados pelo facto do “manual” se “preocupar” com o momento em questão. Esta situação apenas não se verifica no primeiro tema, referente ao mês de Setembro, o que sublinha o cariz diagnóstico subjacente a esta primeira sequência.

Da organização macro-estrutural deste manual, pode concluir-se que se revela demasiado fechada, excessivamente fixa ou formatada, quase se diria que o professor tem pouco espaço de acção, uma vez que seguindo/usando este manual encontra uma remota possibilidade de personalizar a sua prática educativa. O professor está em desvantagem no equilíbrio da relação pedagógica com o aluno – na relação entre o aluno e o manual –, porque delega no manual as decisões sobre as sequências de ensino, os conteúdos, os textos, as actividades, os métodos e critérios de avaliação. Assim, o percurso de ensino está tão compactamente organizado e definido que o discente poderia, quase, estudar e aprender sozinho, desde que seguisse “à risca” a ordem estrutural e temporal proposta pelo

---

<sup>139</sup> Por vezes a rubrica produção textual é substituída pela Secção sou Cidadão, mas a finalidade é sempre a de produzir um texto. A mudança da rubrica à secção altera apenas a temática do exercício de produção textual.

manual<sup>140</sup>, tornando o professor alheio a este processo. O manual apresenta uma estrutura formal bastante homogénea que não deixa lugar para diferentes tarefas de acordo com as necessidades de cada aluno ou com os ritmos de cada aluno, ...

### 3.3.1.1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO M4 – A CARTA NO MANUAL

No que ao ensino da escrita diz respeito, observem-se os momentos de produção textual<sup>141</sup> previstos pelo manual e o lugar que o género epistolar ocupa no mesmo.

Observe-se, então, o Manual *Amiguinhos*, para o 4.º ano:

Unidades	Proposta Textual <sup>142</sup>	Páginas
Setembro	Imagina que és o(a) professor(a) da tua turma. O que dirias aos teus alunos no primeiro dia de aulas? Escreve, no teu caderno, as ideias mais importantes que gostarias de lhes transmitir nesse dia.	9
	Um regulamento de turma é um documento negociado entre alunos e professor(a), no qual constam os direitos e os deveres que todos devem cumprir e fazer cumprir para que, ao longo do ano, possa haver bom relacionamento e bom ambiente de trabalho. Em trabalho de grupo, elabora uma proposta de regulamento da turma.	13
Outubro	«Quando o esqueleto viu o Pintas, sorriu com todos os dentes à mostra. O cão é que não achou graça nenhuma e...». Escreve, no teu caderno, uma história imaginando o que teria acontecido.	17
	Imagina que és apresentador(a) de um programa de televisão. Constrói um texto introdutório que sirva para apresentar, em poucas palavras, tudo o que se vai poder ver durante o programa.	21
	Conversa, na tua turma, sobre a seguinte mensagem e, em grande grupo, constrói um texto expressando as ideias acerca deste assunto (Todos diferentes todos iguais)	25
	Investiga sobre uma modalidade desportiva de que gostes e regista as informações que encontraste: quando e como surgiu, quem foi o seu impulsionador, qual o tipo de espaço onde se pratica, que regras lhe estão associadas...	29
avaliação	Investiga acerca do trabalho realizado pelos bombeiros da localidade onde vives. Escreve um texto que explique...	32

<sup>140</sup> Será que daqui se pode inferir que este tipo de situação não será de facto abonatória para a imagem do professor na interacção pedagógica? O papel do professor sai nitidamente minorizado na construção do discurso pedagógico.

<sup>141</sup> As designações expressas no quadro reproduzem as designações do manual.

<sup>142</sup> Será interessante referir o apelo que os autores fazem ao uso das novas tecnologias. Todas as propostas de produção textual vêm acompanhadas de uma indicação de que o texto pode ser produzido no computador da escola.

<b>Novembro</b>	Leste dois textos que contam vários episódios relacionados com a formação de Portugal. Escolhe o episódio de que mais gostaste. Imagina e escreve um diálogo entre as suas personagens. Não te esqueças de lhe dar um título.	
	Certamente já sonhaste várias vezes enquanto dormias. Lembras-te de algum sonho interessante que tenhas tido? Regista-o no teu caderno e não te esqueças de dar um título ao teu texto. Se não te lembrares de nenhum sonho, inventa uma história sobre uma aventura que gostasses de viver.	41
	A Rainha Santa Isabel, cujo túmulo se encontra no convento de Santa Clara, em Coimbra, foi muito amada pelo seu povo, quer pela sua beleza, quer pelos seus actos de bondade, como demonstra o célebre Milagre das Rosas. No teu caderno, reconta a lenda do Milagre das Rosas e faz uma ilustração adequada.	45
	Depois de conversares na turma sobre este assunto, escreve no teu caderno um conjunto de regras que deves cumprir enquanto peão.	49
	Realiza uma entrevista a um familiar que tenha assistido à Revolução de abril. Além do nome e da idade, procura saber: onde vivia; como soube a notícia; o que fez nesse dia; o que ouvia na rua, na rádio, na televisão; como reagiu. Procura satisfazer a tua curiosidade, perguntando-lhe tudo aquilo que gostarias de saber sobre este acontecimento. Organiza a entrevista, no teu caderno, escrevendo as perguntas e as respectivas respostas.	53
avaliação	Certamente já passaste por algumas vilas ou cidades portuguesas. Faz o relato de um desses passeios, contando quando o realizaste, o que viste, com quem foste, que transporte utilizaste e tudo o que conseguires recordar desse viagem.	56
<b>Dezembro</b>	Os textos de Álvaro Magalhães e de Luísa Ducla Soares referem-se ambos a fenómenos da Natureza. Depois de os leres novamente, escreve um texto acerca da importância da chuva. Ilustra-o.	61
	Imagina que és uma gotinha de água. Escreve uma aventura que tenhas vivido. Não te esqueças de lhe dar um título.	65
	A lenda da serra da Estrela relata a amizade entre um pastor e uma estrela. Depois de conversares na turma sobre a importância deste valor, escreve as conclusões a que chegaram.	69
	O primeiro ser humano que pisou a Lua foi o astronauta norte-americano Neil Armstrong, em Julho de 1969. E tu, também gostarias de ir à Lua? Imagina-te a comandar uma nave com destino à Lua. Escreve um texto a contar essa aventura espacial.	73
avaliação	O segundo texto que leste refere que duas estrelas marotas se zangaram uma com a outra. Bateram-se com murros e encontrões. Imagina e escreve uma aventura vivida pelas duas estrelas, acabando estas por se tornarem grandes amigas.	76
<b>Janeiro</b>	Imagina a continuação desta história e escreve-a.	81
	O conto «Uma onda curiosa» não terminou... Imagina o que terá acontecido à onda atrevida e escreve um final para este conto.	85
	Elabora um cartaz com algumas medidas urgentes que os seres humanos deverão tomar para evitar que mais espécies marinhas desapareçam.	89
avaliação	Escreve um texto que fale sobre o mar (se alguma vez o viste ou se costumavas vê-lo com frequência, que sentimentos te provoca, que tipos de animais marinhos conheces...)	92
<b>Fevereiro</b>	Já pensaste na profissão que um dia gostarias de ter? Gostaria de trabalhar em Portugal ou no estrangeiro? Num texto bem organizado, explica o porquê da tua escolha, referindo todas as informações que consideres importantes para que se fique a conhecer bem as tuas preferências.	97
	Para que possas usufruir dos teus direitos, tens de cumprir os teus deveres. Com a orientação do teu(tua) professor(a), participa num debate, dando a tua opinião e exemplos sobre este assunto. Na turma, façam a eleição de um(a) secretário(a) que regista o que se vai dizendo, de forma a, no final, elaborar uma acta do debate.	101
avaliação	Certamente já recebeste uma prenda com significado especial e da qual nunca te esquecerás. Conta a história dessa prenda, quem ta ofereceu, quando e como reagiste. Não te esqueças de dar um título à tua história.	104
<b>Março</b>	Certamente já realizaste algumas experiências na escola ou em casa. Escreve sobre uma experiência que tenhas realizado ou que gostasses de realizar. Não	109

	te esqueças de referir os materiais usados, o que observaste e a conclusão a que chegaste.	
	Imagina que é um inventor famoso. Escreve um texto sobre o invento que criaste, para que serve, que nome tem, que materiais utilizaste...	113
	«Os homens gastaram biliões e biliões de euros para ir à Lua. E continuam a gastar, para ir talvez a Marte, ou até mais longe. Isso não é obrigatório, nem urgente, não é como encontrar uma vacina para salvar milhões de vidas.» Depois de reflectires sobre o que acabaste de ler, conversa acerca deste assunto na turma e regista as principais ideias retidas.	117
avaliação	Certamente já participaste num trabalho de grupo. Escreve sobre um desses trabalhos, referindo o tema, o que aprendeste, o nome dos colegas que faziam parte do grupo, o modo como decorreu o trabalho, etc.	120
<b>Abril</b>	Num pequeno texto, conta a forma como conhecestes um(a) amigo(a) teu(tua).	125
	Querer tudo para si, prejudicando os outros, é uma característica de quem é egoísta e ganancioso. Reflecte sobre este assunto e reescreve a história «O diabo e o lavrador», substituindo o diabo por uma pessoa trabalhadora e honesta como o lavrador.	129
	Antes de irem para o litoral, os alpinistas dirigiram-se para a cidade capital do distrito onde vives. Imagina e escreve a aventura que o caranguejo viveu quando se viu no meio de tanta confusão. Ilustra o teu trabalho.	133
avaliação	Descreve umas férias que tenhas passado. Se tiveres ido para fora, refere o destino, o meio de transporte utilizado, quem te acompanhou, aquilo que viste... Ilustra o teu trabalho.	136
<b>Mai</b>	Relê o texto «O antiecológico na praia». Numa folha A4, elabora uma banda desenhada, retratando os estranhos comportamentos desta personagem. Atribui um título ao teu trabalho.	141
	Na fuga desesperada do incêndio, encontram-se um coelho, uma águia e um ouriço. Imagina e escreve uma conversa entre estes três animais (lembra-te que eles se deslocam a velocidades e de formas muito distintas). Não te esqueças de dar um título à tua história.	145
	Imagina que a turma do 4.º ano foi fazer um piquenique nas margens de um rio que passa perto da escola. Além das regras de segurança, a professora relembrou alguns cuidados a ter com a preservação do ambiente rural. Elaborar uma lista de recomendações que a professora fez.	149
avaliação	Lê com atenção o código de conduta que os visitantes têm de cumprir quando visitam o Parque Biológico de Gaia. Escolhe uma ou mais regras e explica bem o seu significado. Faz um comentário, dando a tua opinião sobre essas regras. Ilustra o teu texto.	151
<b>Total</b>		<b>37</b>

Quadro XIII

A leitura da tabela revela que houve uma preocupação por parte dos autores de diversificar as tipologias textuais, todavia, percebe-se a acentuada predominância do texto de carácter narrativo em relação aos restantes tipos de textos. Dentro da dimensão narrativa, que preenche cerca de 50 % das actividades propostas, encontram-se solicitações como: “Escreve, no teu caderno, uma história imaginando...”, “Lembras-te de algum sonho interessante que tenhas tido? Regista-o...” ou “Inventa uma história sobre uma aventura”, “Reconta a lenda do...”, “Faz um relato de um desses passeios...”, “Escreve uma aventura que tenhas vivido”, “Escreve um texto a contar...”, “Imagina e escreve uma aventura...”, “Imagina a continuação desta história e escreve-a”, “Imagina o que terá acontecido...”, “Conta a história dessa prenda...”, “Conta a forma como conhecestes...”.

“Reescreve a história...”, “Imagina e escreve uma aventura...”, “Descreve umas férias...”. Verifica-se um uso recorrente do termo “história” para designar o tipo de texto que os alunos devem escrever. Esta designação, também ela tipicamente escolar, incute nos alunos a noção de história como um tipo de texto, quando, na verdade, a palavra se refere ao enredo que um género pode encerrar.

Se, por um lado, parece haver uma vontade de selecção variada e na escolha das diferentes tipologias textuais, o que revela uma intenção de ecletismo no ensino da língua, permitindo ao aluno desenvolver a sua competência comunicativa, por outro lado, ainda se sente que essa vontade é abafada por um conservadorismo no que se refere à exploração que se faz desses textos. As actividades proporcionadas a partir desta variedade de textos ainda se encontram aquém do efectivo desenvolvimento da competência de produção de textos, como se pode constatar no quadro seguinte:

Solicitações de Escrita	Frequência
Escreve (as ideias, uma história, um texto, as regras, perguntas, uma aventura, as conclusões, a continuação de uma história, um final, sobre experiências)	18
Regista (as informações, um sonho, o que alguém diz, as ideias)	4
Elabora (um regulamento, um cartaz, uma lista)	3
Constrói (um texto)	2
Num texto bem organizado, (explica, conta)	2
Reconta	1
Faz o relato	1
Conta (a história)	1
Reescreve (a história)	1
Descreve	1
Faz o comentário	1
Uma acta	1
Banda Desenhada	1

**Quadro XIV**

O verbo introdutor da estruturação discursiva das actividades propostas mais frequente é, de longe, o verbo escrever. Se à partida parece ser objectivo, porque ser explícito da acção a realizar – escrever –, na verdade o que se segue como complemento deste verbo raramente se apresenta como uma indicação de uma situação de comunicação ou de um tipo de discurso a produzir. Antes pelo contrário, são indicações pouco dirigidas e sem intencionalidade comunicativa “escreve ideias sobre...” ou “escreve um texto sobre...”

O género epistolar encontra-se completamente ausente de todas as actividades propostas pelo manual. Ao longo das nove macro-unidades apresentadas no início, não é

contemplado nem como texto nuclear para trabalhar a interpretação, nem como texto para relacionar na secção *Além do texto*, nem, ainda, como texto na secção *Produção de texto*. Pode-se, todavia, encontrar no suplemento *Fichas de Avaliação Trimestral*, o tal que faz parte do pacote comercializado, aqui, como texto nuclear de uma das fichas propostas e como proposta de exercício de produção textual, e, também, no *Caderno de Fichas de Língua Portuguesa*, aquele que é vendido em separado do manual, desta vez, como exercício de escrita, nem todos os alunos terão – por isso, nem todos terão acesso ao seu conteúdo.

Observe-se, primeiramente, o suplemento de *Fichas de Avaliação Trimestral*. Este caderno é composto por três fichas de avaliação, cada uma destinada a um período. Na ficha respeitante ao primeiro período, pode encontrar-se, logo, o género «carta»<sup>143</sup>, não voltando a aparecer. É uma carta que se apresenta como texto nuclear para ler e sobre o qual incidem algumas perguntas de interpretação.

O texto é apresentado com o título “Carta ao Pai Natal” e desta forma os autores antecipam e informam o aluno sobre o que vai encontrar, não fosse o caso de não o identificarem, uma vez que o texto está escrito em verso, estrutura pouco vulgar para este género. A instrução fornecida no início revela-se útil para a construção de um sentido bem sucedido relativamente às expectativas dos alunos. Mesmo assim, se tal epígrafe não existisse, talvez não fosse demasiado problemático, pois, o texto inicia-se com a saudação “Olá Pai Natal,” o que permitiria, provavelmente, levar o aluno a reconhecer o género.

Sobre o texto são formuladas várias questões que vão estruturar a compreensão do mesmo. Apenas uma está directamente relacionada com a estrutura textual epistolar, quando é perguntado ao aluno “Quem é o destinatário desta carta?”. Neste enunciado, é identificado o género textual e o foco é colocado especificamente num item da sua estrutura – o destinatário. É um enunciado declarativo (Sousa, 1999: 500), que solicita ao aluno uma actividade ao nível da identificação, o nível mais elementar de um questionário: apenas tem de identificar algo, neste caso, o destinatário. No entanto, lamenta-se que esta questão não tivesse servido de pretexto para lhe associar uma outra de carácter processual (*ibidem*) ou inferencial (Marcuschi, 2005: 54) de forma a solicitar ao aluno um processo interpretativo em que lhe fosse proporcionada a possibilidade de explorar a funcionalidade desta rotina verbal no discurso epistolar, contribuindo assim não só para o

---

<sup>143</sup> Pensa-se que a razão que contribui para que a carta integre a ficha de avaliação correspondente ao primeiro período tem a ver com o facto esta ficha coincidir com a época natalícia, momento habitual para a escrita de cartas ao Pai Natal, actividade muitas vezes proposta neste nível de ensino.

estudo/conhecimento/aprendizagem do género, mas, também, para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica uma vez que levaria o aluno a procurar as respostas. Teria sido interessante que este processo tivesse sido desenvolvido, uma vez que esta carta dirigida ao Pai Natal não pertence àquele formato estereotipado que todos os alunos conhecem, principalmente os desta faixa etária, em que são pedidos os presentes ditos comuns a todas as crianças por altura do Natal.

No restante questionário, nada mais é solicitado relativamente ao género. O texto possui potencialidade para uma interpretação mais aprofundada, mas que, de algum modo, foi desperdiçada nas actividades sugeridas.

No que se refere à parte do funcionamento da língua relativo a este género também nada é abordado sobre o mesmo. São mencionados conteúdos referentes à forma da frase, rima de palavras, ordem alfabética, sinonímia e família de palavras. Nada é dito no que se refere aos processos de operacionalização mencionados pelo programa referentes à intenção comunicativa do texto, o que se julga, neste caso particular, se poderia ter tornado pertinente, contribuindo para um aprofundamento do conteúdo temático. Explorar essa intencionalidade revestir-se-ia de utilidade nas aprendizagens dos alunos, uma vez que o texto utilizado é uma canção<sup>144</sup> e não apresenta o conteúdo considerado habitual para as cartas ao Pai Natal com as quais estes alunos estão familiarizados. Perdeu-se, assim, uma possibilidade de mostrar a plasticidade do género e de levar o aluno a olhar para o texto como um todo e, a partir daí, encaminhá-lo para o desenvolvimento de processos extra-textuais através de processos inferenciais (mais) complexos.

Esta carta não apresenta todos os elementos que fazem parte da estrutura formal<sup>145</sup> de género: nomeadamente, nas rotinas de abertura - referência à localização espaço-temporal – e rotinas de fecho – despedida e assinatura. Estas são nitidamente escolhas dos autores, uma vez que o texto original, do qual a seguir se apresenta um breve excerto, possui momentos textuais que configuram as rotinas de fecho, à excepção da assinatura, como se pode verificar<sup>146</sup>:

---

<sup>144</sup> O texto é a letra de uma música do cantor português de *hip-hop* Boss AC, intitulada *Carta para Pai Natal*, e pode encontrar-se, por exemplo, em <http://letras.terra.com.br/boss-ac/1036362/>.

<sup>145</sup> Relativamente ao ensino do género epistolar nem todas as estruturas que compõem o género são transmitidas aos alunos. Nos esquemas que acompanham os manuais apenas constam a expressão espaço-temporal, a saudação inicial, a despedida e a assinatura.

<sup>146</sup> O texto integral encontra-se em anexo – Anexo Um.

E já agora para acabar, sem querer abusar  
Dá-nos Paz e Amor e nem é preciso embrulhar<sup>147</sup>

Muita Felicidade, saúde acima de tudo  
Se puderes dá-nos boas notas com pouco estudo  
Desculpa o incómodo e continua com as tuas prendas  
**Feliz Natal para ti e já agora baixa as rendas**<sup>148</sup>

Pode-se apurar que o texto adaptado nas *Fichas de Avaliação Trimestral* apresenta como final da carta aquele que não corresponde ao original, terminando no verso “Dá-nos Paz e Amor e nem é preciso embrulhar”. O que os autores apresentam como final, faz parte do pré-encerramento da missiva, onde o emissor prepara o receptor para a finalização do texto. No entanto, na continuidade, pode-se confirmar, na expressão “Feliz Natal para ti”, a existência da rotina verbal de despedida e, será igualmente oportuno averiguar, ainda, que a expressão “já agora baixa as rendas” corresponde ao *Post Scriptum*, que também poderia ter sido assinalado... Do que se conclui que, no original, a estrutura se apresenta muito completa.

Poder-se-á questionar por que razão estes elementos foram truncados do original se na sua essência fazem parte da arquitectura do género e da construção do sentido do texto como uma unidade coesa e coerente? Poder-se-ia procurar a justificação no assunto dos versos, no entanto, todo o texto é escrito neste tom de pedido de salvação do mundo, estes versos são apenas alguns de entre os restantes.

Pela adaptação feita e pela condução da interpretação, conclui-se que os autores não consideraram pertinente definir a estrutura da carta presente nas rotinas verbais de abertura e de encerramento *supra* referidas e, por isso, na adaptação que fizeram optaram, simplesmente, por eliminá-las, ou seja, no geral a utilização do texto não surge com o objectivo de ensino ou de testar conhecimentos relativamente ao género, mas apenas como um veículo que leva à (pobre) interpretação do texto.

No entanto, mesmo relativamente à interpretação, apenas três questões estão directamente relacionadas com o conteúdo do texto, a primeira, já referida, sobre o destinatário, a segunda relativa à qualificação dos pedidos feitos na carta e uma terceira referente à explicação de significado de uma expressão. Duas questões solicitam a opinião

---

<sup>147</sup> Aqui termina o texto na ficha. Os versos seguintes fazem parte da totalidade da letra da canção.

<sup>148</sup> Sublinhado nosso.

pessoal do aluno sobre o texto, constituindo, assim, um enunciado para o qual pode valer qualquer resposta, dado que a questão é de carácter pessoal. Confirma-se, mais uma vez, que o texto é apenas um pretexto que não constitui a base para a resposta. A partir da questão 5. é introduzido um novo texto, dando concretização à rubrica *Relacionar textos*, prevista pelos autores.

Sob o mesmo título que o texto anterior, o propósito, agora, é o de elucidar os alunos sobre, mesmo que de forma breve, a história da prática de escrita de cartas ao Pai Natal.

O texto é o que a seguir se apresenta:

#### **Carta ao Pai Natal**

Escrever ao Pai Natal, solicitando-lhe os presentes desejados, começou a popularizar-se durante o século XIX. A princípio as cartas eram deixadas na janela ao lado dos sapatos e mais tarde começaram a ser enviadas por correio. Na actualidade pode-se enviar por correio electrónico, já que os Magos do Oriente são muito bons cibernautas.

Adaptado de *www.maiaboje.pt*

A partir deste texto, é solicitado ao aluno o seguinte:

6. Compara este texto com o da página anterior. Qual é o elemento comum aos dois textos?

7. «... os Magos do Oriente são muito bons cibernautas.» Concordas com esta expressão? Justifica por palavras tuas.

Analisando os textos e as questões sugeridas, apenas se pode perguntar o que efectivamente se pretende com esta comparação? Partindo dos pressupostos explanados pelos autores na introdução do manual, relativamente à rubrica *Relacionar textos*, esta tem como principal objectivo permitir ao aluno “estabelecer comparações, identificando

semelhanças e diferenças e, ao mesmo tempo, tomar contacto com diversas formas de comunicação...” (Rocha, Lado & Linhares, 2006: 2). Assim, julgar-se-ia que os alunos teriam a possibilidade de comparar textos e daí retirar conclusões. No entanto, tal não se observa. Que resultado poderá advir desta comparação? Que critérios/elementos têm os alunos em sua posse para poderem executar essa comparação, uma vez que, nem no manual nem nos materiais disponibilizados com o manual, não se encontram referências ao estudo do texto epistolar? Será que o que se pretende é a comparação temática, a nível do conteúdo dos textos, uma vez que têm de identificar o elemento comum? Mas se assim for, por que interessa apresentar tipologias diferentes como defendem os autores? Mesmo relativamente ao eixo temático, a relação que se pode estabelecer entre os dois textos é a de que um é uma carta e o outro refere-se à história da escrita de cartas ao Pai Natal, uma vez que, de algum modo, o texto contextualiza historicamente a existência da carta ao Pai Natal, falando do seu aparecimento e do seu percurso. No entanto, poder-se-á afirmar que o texto, pertencente ao domínio jornalístico, mas do mundo do virtual<sup>149</sup>, é demasiado sucinto e apresenta a informação de forma justaposta sem apresentar relações de causa-efeito entre os diferentes períodos que constituem um único parágrafo que, por sua vez, pretende narrar/retratar uma evolução histórica. Os autores apresentam um saber pronto a usar e incompletamente transmitido<sup>150</sup>.

Relativamente à questão 7., solicita uma resposta de carácter pessoal que não contribui nem para a interpretação dos textos nem para a comparação solicitada na questão anterior. De acordo com Marcuschi (2005: 54-55), esta será uma daquelas questões que se podem classificar como vale-tudo ou impossíveis, na medida em que, por um lado admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de equívoco, por outro lado, exigem, por parte do aluno, conhecimentos externos ao texto que só podem ser respondidas com base

---

<sup>149</sup> O texto pertence a um jornal regional *online* intitulado *MaiaHoje* que pode ser encontrado em <http://www.maiahoje.pt/>, com sede na zona da cidade do Porto. Talvez a informação um pouco estranha fornecida pelo último período do texto esteja directamente relacionado com o facto de este ser um jornal electrónico, como se de algum modo se pretendesse promover a comunicação virtual.

<sup>150</sup> Poderia ter sido mais apropriado e produtivo para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno se a proposta fosse a dos alunos procurarem informação sobre a história da carta ao Pai Natal na sociedade a partir desta actividade. Para além disso, há que ter em conta a forma como são apresentados os factos no texto. O assunto abordado não é taxativamente assim, ou seja, em redor do tema Cartas ao Pai Natal existem muitas explicações que variam consoante o espaço e o tempo a que estão ancoradas. Assim, este manual transmite uma ideia da carta ao Pai Natal definitiva, inquestionável a um aluno que se quer crítico. A pesquisa e a selecção de informação contribuiria, certamente, por um lado, para obterem mais informação relativamente ao uso e ao percurso do género epistolar na época natalícia, ao longo dos séculos, e a sua transformação, por outro, contribuiria, sem dúvida, para que os alunos desenvolvessem a sua capacidade crítica: “pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável” (CNEB, 2001: 15)”

em conhecimentos enciclopédicos. Note-se que esta questão pertence a um momento de avaliação.

Será que não se está perante um momento de incoerência do discurso pedagógico?

Relativamente ao texto nuclear da ficha, “Carta ao Pai Natal”, embora se encare pertinente e com muitas valências no que se refere à análise do género e à análise de conteúdo, considera-se desadequado à faixa etária em questão, alunos de quarto ano do primeiro ciclo, não pelo vocabulário que apresenta, mas, principalmente, pela mensagem que transmite: a crítica social e política.

A terminar a ficha de avaliação trimestral, encontra-se o momento de produção de texto, em que é solicitado ao aluno a escrita de uma carta. Atendendo a que em momento nenhum do manual se ensina a produzir uma carta, e que a realização desta ficha, reforça-se, de avaliação, através das questões propostas, pouco traz para o efeito de produção de texto, conclui-se estão reunidas poucas condições para que os alunos desempenhem a seguinte tarefa de forma eficaz.

A tarefa é a seguinte:

Por altura do Natal, milhões de crianças em todo o Mundo mantêm um costume muito antigo: escrever ao Pai Natal solicitando-lhe os presentes desejados. Outras trocam saudações e votos com os seus amigos e familiares através do envio de cartões de Natal. Já pensaste numa carta para enviar ao Pai Natal? O que lhe dirias? Redige aqui a tua mensagem e pinta a moldura.

Relativamente ao exercício proposto ao aluno, a motivação decorre da (falsa) necessidade que lhe é inculcada em comunicar, estabelecer contacto com outro, neste caso, com o Pai Natal. É, assim, fixado o contexto de produção e, com ele as variáveis inerentes a este contexto específico de comunicação. E não é só o contexto de produção que é criado no exercício, também o circuito de comunicação é escolhido – carta – é delimitado pela estrutura formal vincada que o texto possui. O aluno é colocado perante uma situação de escrita que não teve, ao longo do manual, a possibilidade de experienciar.

Reitere-se, relativamente a este exercício, que em todo o manual, ao qual este caderno está directamente ligado, em nenhum momento o aluno tem a possibilidade de ter

acesso à explicação ou à informação relativa à construção do texto epistolar: nem no manual nem neste *Caderno de Fichas de Avaliação* que ora se observou. Desta forma, será que se pode inferir que os autores, quando fazem a selecção das actividades e dos materiais que usam, contam com o conhecimento e a experiência dos professores que utilizam os manuais nas suas aulas? Parece que só pode ser, caso contrário, o manual apresenta uma lacuna relativamente aos conteúdos em estudo.

Por último, observe-se, então, o *Caderno de Fichas de Língua Portuguesa*, elemento da mesma colecção, mas disponibilizado ao aluno à parte e, por isso, vendido em separado. Por essa razão pode, efectivamente, acontecer que nem todos os alunos o possuam e não cheguem a ter acesso ao seu conteúdo.

Este caderno de fichas está organizado em correspondência com o manual, ou seja, possui nove macro-unidades com os mesmos títulos que as respectivas unidades, para poder dar resposta à sucessão de temas e actividades por ele propostas. As fichas são orientadas para o funcionamento da língua e para a produção textual.

A Ficha n.º 8, intitulada “Consulta do Dicionário”, remete para as páginas 38 a 41 do manual, incluídas na macro-unidade da temática “Os Amigos Historiadores”, e apresenta o conteúdo “género epistolar”. Em primeiro lugar, faz a apresentação e a explicitação dos conteúdos e, em seguida, solicita a escrita de uma carta.

Relativamente à explicação que é feita sobre o conteúdo epistolar, em meia página, numa caixa própria para o efeito e de forma destacada, são apresentadas as definições de carta, envelope, postal. É também apresentada, de forma esquemática, a estrutura formal da carta, num esquema típico em matérias de manuais escolares, que o caderno de fichas designa como “regras” às quais a carta obedece para se realizar. Neste esquema, são referidas as suas partes constituintes: cabeçalho com especificação da data e lugar, saudação inicial, texto com a explicação acrescida de que consiste no “assunto que se pretende tratar”, a despedida e a assinatura. Resumindo: para escrever a carta, é necessário que ela corresponda a estes cinco elementos. Ou seja, da leitura do esquema o aluno retém que se conseguir concretizar esses elementos, então, já sabe escrever uma carta. Perante este esquema, a escrita de uma carta revela-se bastante objectiva, como uma tarefa de carácter simplificado.

Na explicação apresentada, há dimensões da escrita epistolar que não são evocadas. A ênfase é dada a aspectos relacionados com a comunicação como o emissor, o receptor, a mensagem e a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão); parece não

haver preocupação com o uso/exercício linguístico, o acto efectivo de produzir é deixado completamente de lado. Ora, este género está dependente da situação de comunicação que envolve o quadro espaço-temporal e os interlocutores envolvidos; os mecanismos de dinâmica textual previstos pelas normas sociais e o objectivo da interacção.

O exercício proposto a seguir à explicação é o seguinte:

Seguindo as regras indicadas, escreve uma carta a um(a) amigo(a), contando-lhe um episódio interessante que te tenha acontecido ou uma viagem que tenhas feito.  
Escreve outras cartas (para amigos, pais, avós...), compra envelopes, coloca-lhes o endereço e o selo e envia-as aos seus destinatários.

A análise da situação de comunicação apresentada, pelo enunciado que é oferecido ao aluno, apresenta-se um pouco vaga relativamente às exigências que o género impõe.

Contar um “episódio interessante que te tenha acontecido” a um(a) amigo(a) pode resultar num texto de carácter redaccional apenas com a estrutura configuracional de uma carta: o exercício solicita um texto de carácter narrativo que tem a moldura de uma carta. Neste exercício, parece privilegiar-se o tipo de sequência narrativa e parece estar esquecido que a estrutura de uma carta se apresenta mais complexa do que apenas contar um episódio ou relatar uma viagem. A sequência narrativa é um tipo de sequência bastante utilizado, no entanto, o ciclo epistolar não sobrevive apenas com a sua presença, exige interactividade.

Neste enunciado e na explicação que o antecede nada é referido sobre o objectivo comunicacional da carta que transporta, num sentido do percurso epistolar, informações, e que ao mesmo tempo solicita, no sentido contrário, uma resposta, edificando, assim, a interacção epistolar. A ausência da interacção subjacente à sobrevivência do género sai reforçada pela parte final do enunciado: “Escreve outras cartas (para amigos, pais, avós...) compra envelopes, coloca-lhe o endereço e o selo e envia-as aos seus destinatários.” como se a prática do género epistolar tivesse apenas um sentido no circuito da correspondência e não assumisse a forma de círculo. A pluralidade de destinatários evocados e a proximidade quotidiana das relações inerentes desses destinatários com o remetente conferem ao exercício uma dimensão irrisória, dir-se-ia quase ridícula.

Sendo o texto uma unidade linguístico-pragmática, a sua produção envolve aspectos como a coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade, intertextualidade, que em momento nenhum estão disponíveis para o aluno.

Parece pouco coerente a nível pedagógico que se apresentem actividades diversas relativas ao género epistolar, quando os alunos não foram previamente preparados, pelo manual, para diversificados contextos de produção. Recorde-se que se está no primeiro ciclo, quarto ano, onde se constroem as bases de uma aprendizagem que nos anos subsequentes se quererão desenvolvidas.

### **3.3.2. PERSPECTIVA HORIZONTAL DO F4 - *GIROFLÉ***

Uma vez que este manual F4, *Giroflé*, não apresenta uma introdução, começa-se a análise pela esquematização da estrutura interna intitulada *O Teu Manual*, que apresenta a designação e a função de cada item que organiza o manual. Estas duas páginas de explicitação do funcionamento do manual dirigem-se directamente ao aluno, aquele que será o utilizador do livro, através do uso da segunda pessoa verbal, criando, assim, uma proximidade entre os intervenientes: livro e alunos, por meio da simulação de um diálogo.

Segue-se a tabela do índice geral de conteúdos. Neste índice, a unidade diagnóstica aparece referenciada explicitamente, mas considerada fora da tabela, como elemento à parte, fora dos conteúdos do ano lectivo, como uma espécie de grau zero necessário ao início do percurso lectivo delineado pelos autores do manual.

O índice, de duas páginas, é composto por um conjunto de informações que contribuem para a movimentação do aluno ao longo do livro. Contam-se, assim, informações relativas aos títulos dos textos e aos autores, a aspectos da ortografia a serem trabalhados em cada texto, a indicação dos conteúdos gramaticais associados a cada ficha e a explicitação dos textos a realizar nas diferentes propostas da Oficina de Escrita.

Embora, neste manual, os temas não estejam explicitamente atribuídos a cada mês do ano lectivo, os dez temas que possui são repartidos por momentos que marcam o

calendário civil/anual: *O Outono, O São Martinho, O Natal, O Inverno, O Carnaval, A Primavera, A Páscoa* e termina com *O Verão*, com excepção do número um, *Canção Giroflé*, e número nove, com *Os animais e As Plantas*. No fundo, poder-se-á afirmar que esta é outra forma de calendarizar inflexivelmente as actividades lectivas propostas pelo manual, como já se observou no manual analisado anteriormente.

Diferente do manual anterior, este apresenta diferentes fichas de trabalho ao longo do livro, mas que são unicamente compostas por exercícios do foro gramatical e ortográfico. No final de cada trimestre, existe uma ficha de avaliação para testar os conhecimentos adquiridos ao longo de cada período.

### 3.3.2.1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO F4 – A CARTA NO MANUAL

Analisar-se-á a rubrica *Oficina de Escrita*, por ser a que interessa ao presente trabalho, uma das que os autores do manual consideram, a par da Oficina de Oralidade, um domínio em que “É preciso insistir bem...”. Esta oficina de Escrita aparece muitas vezes associada quer a actividades do domínio da oralidade quer a actividades de expressão plástica, colocando, assim, em evidência um dos pressupostos inerentes à Língua Portuguesa ao longo do ensino básico relacionado com a transversalidade das competências gerais (CNEB, 2001: 31).

Unidades	Proposta Textual	Páginas
<b>Avaliação Diagnóstica</b>	<b>Imagina</b> qual poderá ser o plano do Nicolau para realizar o seu sonho e escreve um <b>texto</b> onde o descrevas.	9
<b>Regresso às aulas</b>	<b>Conta-nos</b> num <b>texto</b> uma aventura vivida por ti neste Verão. (Atenção: O texto dever ter, pelo menos, três nomes comuns)	13
	<b>Escreve</b> um <b>texto</b> onde expliques tudo aquilo que pensas aprender e fazer neste 4.º ano. (Atenção: Deverás usar as formas verbais no futuro)	17
	<b>Redige</b> um <b>texto</b> onde contes o que pensas fazer para seres um bom aluno, como o João. (Atenção: Usa bastantes adjectivos para que o teu texto fique expressivo.)	21
	Transforma o texto que leste numa <b>Banda Desenhada</b> . (Atenção: Tenta usar	23

	todos os sinais de pontuação, principalmente os que são próprios do diálogo.)	
	<b>Imagina</b> uma noite de temporal na praia e, num <b>texto</b> , descreve-a utilizando adjectivação abundante. Depois, <b>ilustra</b> o teu texto, utilizando todos os materiais de que te lembres: colagens de pedras, areia, conchas, tecidos, etc.	25
<b>O Outono</b>	<b>Investiga</b> sobre a vida de um músico português de que gostes e escreve a sua <b>biografia</b> .*	31
	<b>Investiga</b> sobre como se vivia em Portugal na época da Implantação da República em relação aos seguintes aspectos: vestuário, meios de transporte, escritores e outros artistas da época. Com o material recolhido elabora um <b>cartaz informativo</b> .	33
	<b>Imagina</b> um <b>diálogo</b> entre duas perdizes que nesta época de caça têm medo de sair dos seus ninhos, mas que precisam de ir procurar comida para as suas crias. (Atenção: não te esqueças de usar os sinais de pontuação próprios do diálogo.)	35
	<b>Descreve</b> , numa <b>Banda Desenhada</b> , o percurso do milho desde o momento em que é semeado até que o temos, transformado em pão, à nossa mesa.	39
	<b>Escreve</b> um <b>texto</b> sobre a importância de sabermos ouvir as opiniões dos outros e de trocarmos ideias. Promove um <b>debate</b> com os teus colegas sobre este tema.	41
	<b>Imagina que és a andorinha Tribilá</b> . <b>Escreve uma carta ao João, contando as tuas aventuras de viagem</b> .	45
<b>O São Martinho</b>	Com um colega, <b>investiga</b> e <b>escreve um texto</b> sobre o Marquês de Pombal, uma importante personagem da nossa história, e relaciona-o com o terramoto de Lisboa.	49
	<b>Inventa</b> um <b>anúncio</b> (texto informativo) para o Jornal da Escola a informar sobre a realização de um magusto para festejar o São Martinho.	51
	<b>Escreve</b> um <b>texto</b> onde dês a tua opinião sobre a forma como as pessoas diferentes da maioria devem ser tratadas, e sobre a forma como as atitudes racistas devem ser evitadas.	55
	<b>Imagina que os alunos da tua escola decidem adoptar uma escola de outra região para se tornar a sua escola-gémea</b> . <b>Como poderiam as escolas comunicar uma com a outra? Que actividades poderiam desenvolver juntas? Escreve uma carta ou um e-mail com uma proposta à outra escola</b> .	59
	<b>Faz o reconto</b> da história da Branca de Neve e os sete anões, por <b>escrito</b> , e depois <b>lê</b> o teu texto aos teus colegas.*	63
	<b>Visita</b> o teu médico no centro de saúde, <b>entrevista-o</b> e recolhe material sobre <i>Os malefícios do álcool</i> . <b>Elabora</b> um <b>folheto</b> com o material recolhido e as conclusões a que chegaste, que poderás distribuir na tua localidade.	67
<b>O Natal</b>	<b>Realiza</b> uma <b>pesquisa</b> , em livros enciclopédias ou na Internet, por exemplo, sobre um feriado nacional à tua escolha, descobre o seu significado e elabora um <b>artigo</b> para o jornal da escola.*	71
	O que é para ti o Natal? <b>Escreve</b> um texto onde <b>descrevas</b> como o costumavas viver e o que costumavas sentir.*	73
	Com as palavras que escreveste terminadas em <b>-iz</b> , no exercício de ortografia, <b>escreve</b> um <b>poema</b> .	77
avaliação trimestral	<b>Inventa</b> e <b>escreve</b> uma história de gnomos e anões. Depois, <b>contá-la</b> em tua casa, na noite de Natal, ou na sala de aula.	81
<b>O Inverno</b>	<b>Elaborem</b> um <b>texto informativo</b> que informa toda a escola acerca da realização do desfile.*	85
	Agora, <b>imagina</b> as aventuras que os meninos viveram na serra durante a batida aos lobos e narra-as num <b>texto</b> . (Atenção: Tens de usar, pelo menos, três adjectivos no grau superlativo absoluto)	89
	Com um colega, <b>elabora</b> um <b>cartaz</b> sobre <i>As Estações do Ano</i> . Não se esqueçam de assinalar as datas do início e do fim de cada uma destas estações e de ilustrar o cartaz com algumas das alterações que provocam na Natureza e nos hábitos de vida das pessoas.	91
	Cria também tu um poema sobre uma menina caprichosa que mereça um bom ralhete. (Atenção: Deves usar, pelo menos, três adjectivos para caracterizar a menina.)	93

	<b>Elabora</b> um <b>texto</b> sobre o tema <i>Andar nas nuvens</i> e <b>conta-o</b> aos teus colegas, na aula, sem o leres.	95
<b>O Carnaval</b>	Também já estiveste numa sala em algumas salas de espera: de consultórios, de comboios, etc. <b>Conta</b> num <b>texto</b> como passas o tempo enquanto esperas pela tua vez.	99
	<b>Investiga</b> em livros, em enciclopédias ou na Internet como surgiram os primeiros circos e <b>escreve</b> um <b>texto</b> baseado nas informações que recolheres.	103
	<b>Conta</b> num <b>texto</b> um dos teus grandes sonhos, como, por exemplo, o que gostarias muito de um dia vir a realizar.	105
	<b>Imagina</b> , num <b>texto</b> , como seriam as noites de bailarico da família de sapatos e como poderia terminar esta história.	107
	<b>Conta uma anedota</b> aos teus colegas. <b>Escreve-a, ilustra-a e organiza</b> um <b>dossiê</b> de anedotas que podes ir enriquecendo ao longo do ano.	109
<b>A Primavera</b>	<b>Constrói</b> um <b>texto narrativo</b> imaginando o episódio contado pelo Rouxinol (na 1.ª pessoa). (Atenção: Deves utilizar as formas verbais no Pretérito perfeito.)	115
	Tendo como ponto de partida a descrição da cidade Cor-de-Rosa, <b>descreve</b> , também, num <b>texto</b> , a tua rua ou o sítio onde moras.	119
	<b>Continua</b> o <b>poema</b> acrescentando estrofes que introduzam outras realidades da árvore, como, por exemplo: matéria-prima para medicamentos, vernizes, colas, carvão, rolhas, ...*	123
	Escreve um texto em <b>diálogo</b> , imaginando que uma árvore te vai contar a história vivida por ela na Primavera. (Dá especial atenção à pontuação, para que o diálogo que vais escrever seja muito expressivo.)	125
	<b>Faz</b> o <b>reconto</b> da <i>Lenda das Amendoeiras</i> , atribuindo à rainha o papel de <b>narradora</b> .*	127
	Concordas com a atitude do Gafanhoto e do Bicho-de-conta? <b>Organiza</b> um <b>debate</b> sobre este tema e regista em <b>acta</b> as conclusões.*	129
avaliação trimestral	<b>Imagina uma carta do Xico para os seus amigos da aldeia a contar como é a vida na cidade e escreve-a.</b>	131
<b>A Páscoa</b>	<b>Cria</b> as personagens, o ambiente, as acções, enfim... tudo aquilo que faz parte de uma <b>história</b> e escreve-a. (Atenção: A tua história deverá ser contada no tempo passado)	135
	<b>Imagina</b> como poderá ter terminado esta história. Continua-a em <b>Banda Desenhada</b> .	137
	A autora do texto não nos conta como a fada ajudou a velhinha. <b>Redige</b> um <b>texto</b> em que imaginas o que poderá ter acontecido. (Segue uma regra: Usa pelo menos quatro diminutivos.)	139
	<b>Elimina</b> os dois últimos parágrafos do texto e <b>inventa um outro</b> fim para a história. (Atenção: Não te esqueças de adjectivar o teu texto, tonando-o mais interessante e expressivo.)	141
	<b>Promove</b> um <b>debate</b> com os teus colegas em que partilhem opiniões sobre o direito que os animais têm de viver em liberdade. <b>Registem</b> as vossas conclusões.	143
<b>Os animais e as Plantas</b>	<b>Requisita</b> na biblioteca da escola ou da autarquia um livro com uma história de bruxas, fadas e princesas e <b>lê-o</b> . No fim, <b>preenche</b> uma <b>ficha de leitura</b> .*	147
	<b>Faz</b> o <b>resumo</b> do texto, recorrendo sempre que achares pertinente, à <i>redução de frases</i> .	151
	No texto faz-se uma <b>apresentação</b> dos esquilos. <b>Escreve</b> a tua <b>biografia</b> , ou seja, conta-nos um pouco da pessoa que é e do que tem sido a tua vida.*	153
	<b>Escreve</b> um <b>texto</b> (em <b>prosa</b> ou em <b>verso</b> ) sobre uma flor à tua escolha.	155
	<b>Faz</b> o <b>resumo</b> do texto em sete linhas. (Atenção: Utiliza os verbos no pretérito perfeito.)	157
<b>O Verão, tempo de férias</b>	<b>Organiza</b> um <b>debate</b> sobre o tema «Será que a cor da pele afecta o que as pessoas sentem e são?». Regista as várias conclusões a que chegaram e redige um <b>texto em verso</b> , que pode ser declamado na festa de final de ano.	161
	<b>Organiza uma visita</b> a um quartel de bombeiros e faz uma <b>entrevista</b> , tentando saber quais são os principais problemas que estes enfrentam quando lutam contra o fogo.	163

	<b>Faz o reconto do texto em Banda Desenhada.</b>	165
avaliação trimestral	<b>Inventa e escreve</b> uma história para contares a um amigo.	167
	<b>total</b>	<b>53</b>

Quadro XV

Da leitura desta tabela podemos concluir que, ao contrário do que acontece no manual anterior, neste há maior diversidade de tipologias textuais e a narrativa acaba por se encontrar mais diluída entre as restantes, não chegando sequer aos cinquenta por cento em todo o manual.

Dos textos solicitados, há alguns que remetem para o suplemento *Caderno de Actividades* onde o aluno pode encontrar a explicação sobre a produção dos textos em questão, são os textos que na tabela se assinalaram com asterisco (\*). No entanto, este *Caderno de Actividades*, tal como acontece com o manual anteriormente analisado, não faz parte do pacote de comercialização do livro nuclear, é, pois, vendido em separado. Desta forma, estas explicações podem não estar acessíveis a todos os alunos, uma vez que nem todos os pais ou educandos poderão ter possibilidades de o adquirir.

Pensa-se que se poderá encarar a existência do *Caderno de Actividades*, associado ao projecto que envolve os manuais, apenas como uma estratégia perniciosa para obtenção de lucros por parte das Editoras e não como uma preocupação relativamente às aprendizagens dos alunos. O suplemento que é oferecido ao aluno na compra deste manual em análise é o *Caderno de Provas de Aferição Giroflé de Língua Portuguesa*, que poderia ser este como outro qualquer e para o qual nunca há remissão. Será, obviamente, legítimo que a editora proceda em conformidade com os seus objectivos/interesses, não deve, no entanto, fazê-lo condicionando as aprendizagens dos alunos, pois aqueles que não puderem adquirir o *Caderno de Actividades* poderão estar em desvantagem perante os outros.

Este manual apresenta, ao longo das suas dez macro-unidades, três solicitações para o exercício da carta, sempre na rubrica destinada à *Oficina de Escrita* que termina cada ficha. Observem-se, em primeiro lugar, duas delas e, posteriormente, a terceira, não pela ordem que aparecem no manual, pois foram organizadas pelas semelhanças que aparentam ter.

**Imagina** que és a andorinha Tribilá. Escreve uma **carta** ao João, contando as tuas aventuras de viagem.

**Imagina** uma **carta** do Xico para os seus amigos da aldeia a contar como é a vida na cidade, e **escreve-a**.

Da observação que se faz relativamente a estas duas solicitações para a produção textual da carta, ambas inseridas em fichas, como exercício da rubrica *Oficina de Escrita*, pode-se verificar criam situações análogas. Em ambas, o aluno assume o papel da uma personagem do texto nuclear sobre o qual se desenvolvem as restantes actividades das respectivas fichas. Como já se verificou, situação natural dado que se trata de um exercício escolar.

A formulação dos enunciados que acima se transcreveram, revelam que o objectivo da actividade é unicamente contar algo, expresso pelo verbo presente nos enunciados, tornando as propostas de carta completamente artificiais face ao seu propósito e sem qualquer contributo para a aprendizagem do género, ainda que se utilizem interlocutores virtuais. Não será que a influência que o manual tem na vida do aluno, certamente transmitirá o que não corresponde no todo à função principal do género epistolar, que é a de comunicar? Se a carta serve para contar como é a “vida” ou as “aventuras”, como aqui aparece exposto, não se espera uma resposta à mesma, porque também não é solicitado esse retorno. Está-se a transmitir uma ideia da actividade do género epistolar que não corresponde à sua funcionalidade comunicativa, fazendo desaparecer a relação epistolar: uma carta 1 solicita uma carta 2, que por sua vez, ela própria convida uma carta 3, que estimula uma carta 4, e assim sucessivamente. Por outras palavras, à semelhança do que aconteceu no manual anterior, através destes exercícios, apenas é solicitado ao aluno que escreva uma sequência narrativa mascarada pela estrutura configuracional de uma carta.

**Imagina** que os alunos da tua escola decidem adoptar uma escola de outra região para se tornar a sua escola-gémea. Como poderiam as escolas comunicar uma com a outra? Que actividades poderiam desenvolver juntas? Escreve uma **carta** ou um **e-mail** com uma proposta à outra escola.

Esta actividade apresenta contornos mais “realísticos” relativamente às anteriores, pelo contexto que cria, mas revela-se igualmente artificial, uma vez que o enunciado é introduzido pela forma verbal “Imagina”. No entanto, destaca-se das anteriores por apresentar pontos de referência com os quais os alunos se podem identificar contribuindo para um maior empenhamento na actividade.

As directrizes para a realização do exercício são ligeiramente distintas dos exercícios anteriores, revelando uma abordagem do género textual mais inserida na perspectiva discursivo-textual. Relativamente à orientação para a produção textual, este enunciado acaba por ser mais exacto do que o anterior uma vez que, no que se refere às indicações que remetem para a situação de comunicação, de acordo com a perspectiva teórica, informa o aluno que através da realização deste texto terá de comunicar fazendo uma “proposta” sobre a qual obterá uma resposta. Daqui sobressai a intencionalidade da escrita, colocando em evidência o propósito comunicativo do género.

Será de considerar que, embora de forma implícita, os alunos são “encaminhados” nas características definidoras da situação de comunicação, tendo em conta o outro para quem vão escrever.

O enunciado revela-se, no entanto, pouco claro e vago no que se refere à definição de locutor e interlocutor: um e outro são colectivos – uma escola. Este aspecto, pode, de certa forma, ser encarado como uma dificuldade de “imaginar o outro”. Em todo o caso, o próprio enunciado avança que se tratará de uma “escola-gémea”, o que, à partida, pressupõe que a faixa etária e o nível de ensino serão mais ou menos equivalentes e os interesses desse público, em certa medida, podem ser semelhantes aos dos alunos em causa, ou não, e aí pode residir o interesse, por pertencerem a “outra região”. Estas coordenadas são fundamentais para configurar a situação de comunicação com o seu quadro contextual, espaço-temporal e o pacto epistolar.

Julga-se, que, para levar a cabo esta actividade, terá de haver, por parte do professor da turma uma especificação do que se pretende com o exercício. Mais uma vez, os autores dos manuais parecem deixar espaço para que o professor possa participar na relação pedagógica... ou não...

Relativamente aos traços linguístico-discursivos característicos do género, não há qualquer referência<sup>151</sup>.

---

<sup>151</sup> Confrontar Capítulo II.

Esta actividade poderia acontecer efectivamente na sala de aula com carácter real, o que se considera bastante produtivo para o aluno por se constituir uma actividade com significado real e social. Bastaria, para isso, que desaparecesse do enunciado a forma verbal que o enceta, dando assim concretização ao que dizem os textos programáticos para este nível de ensino: ao aluno deve ser dada a possibilidade de “Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso”, nomeadamente, a correspondência (OCP1, 1998: 154). Como assumem Santos e Menéndez (2007: 2567) “o desenvolvimento de uma actividade de leitura e de escrita não carece de estar distanciado das necessidades da vida real.” Embora se saiba que em contexto escolar a maioria das actividades têm de ser revestidas de ficcionalidade, pelas características da própria situação, nada impede, em contexto de ensino e aprendizagem, que se dê sentido real à produção de textos que têm valências para tal.

Estes exercícios ocorrem, como já se disse, ao longo do manual, que possui uma planificação e uma organização, reveladas pelo quadro síntese no início do mesmo, para acompanhar e auxiliar o aluno ao longo das aprendizagens, levando-o a progredir para o ano seguinte. No entanto, no que ao género «carta» diz respeito, deduz-se que isso dificilmente acontecerá, uma vez que não se encontra aprofundamento na elaboração das actividades e, por isso, não há desenvolvimento na concretização das aprendizagens. Não se verifica, nestes exercícios, o princípio do currículo em espiral proposto pelos textos programáticos que consiste no facto de os mesmos tópicos poderem ser aprofundados e retomados em cada novo ano/ciclo. Sobre esta perspectiva curricular, Roldão (1994) afirma

O currículo em espiral de Bruner é, segundo este autor, fundamentado pela caracterização do desenvolvimento dos estádios. No entanto, esta fundamentação é vista como uma orientação para adaptar estratégias de ensino aos diferentes modos de ver o mundo em diferentes idades e não para seleccionar ou excluir conteúdos ou conceitos. Os desenvolvimentistas interpretam a teoria de modo diferente, relacionando a natureza e o nível da abstracção dos conteúdos com os processos mentais que funcionam ou não num dado estádio. Dão especial importância à hierarquia dos estádios enquanto Bruner, apesar de ter também estabelecido uma sequência de estádios, se preocupa mais com a especificidade qualitativa da compreensão das crianças em cada fase. (Roldão, 1994: 63)

Em lugar algum do manual, consta uma explicação das características do género que pudesse, de algum modo, ajudar os alunos nas aprendizagens. O suplemento que acompanha o manual é um caderno de provas de aferição, onde, novamente, os alunos vão ser confrontados com um outro momento de produção de uma carta, muito semelhante às propostas iniciais, tendo de se assumir como uma personagem do texto e imaginar uma carta.

Leia-se o seguinte enunciado do *Caderno de Provas de Aferição Giroflé de Língua Portuguesa*:

Alguns dias depois, o pai da Amarguinha entrou em casa com uma notícia que muito a alegrou. Não tinha visto o seu antigo patrão, nem o seu filho Martinho, mas sabia da sua nova morada pois tinha sido dada por um colega de profissão. Amarguinha não esperou muito e nessa mesma noite começou a escrever uma carta ao seu amigo falando-lhe da escola e dos novos amigos e fazendo-lhe muitas perguntas sobre a sua nova vida.

Imagina-a e descreve-a.

O enunciado que serve de introdução à solicitação do exercício, propriamente dito, ajuda o aluno a estruturar o texto que tem de produzir, uma vez que contextualiza a situação de comunicação a construir e, para além disso, dá coordenadas relativamente ao assunto que terá de ser exposto: “falando-lhe da escola e dos novos amigos e fazendo-lhe muitas perguntas sobre a sua nova vida.”, levando o aluno a perceber a função comunicativa da carta. No entanto, este enunciado, dentro do perfil dos atrás analisados, possui, ainda, um aspecto que se considera pouco coerente. O aluno é convidado a “imaginar” e a “descrever” uma carta, situação que se afigura, provavelmente, aos seus olhos, como incompreensível, levando-o à confusão. Se em outros exercícios do manual lhe foi solicitado:

- Descreve, numa Banda Desenhada, o percurso do milho desde o momento em que é semeado até que o temos, transformado em pão, à nossa mesa. (p. 39)

- Tendo em como ponto de partida a descrição da cidade Cor-de-Rosa, descreve, também num texto, a tua rua ou o sítio onde moras. (p. 119).

Como encarará o aluno o enunciado em análise presente no *Caderno de Provas de Aferição Giroflé de Língua Portuguesa*? Escrever uma carta será registar as ideias que lhe são pedidas pelo enunciado, descrever será pôr em evidência as características de alguma coisa... da carta?

No *Caderno de Provas de Aferição Giroflé de Língua Portuguesa* encontra-se, igualmente, um exercício de produção de uma carta, que a seguir se transcreve:

Escreve uma carta a uma avó que esteja distante onde contes o que tem sido para ti este ano, as aventuras que tiveste, os amigos que criaste, ...

Mais uma vez um exercício semelhante aos anteriores e que nada de novo traz aos alunos. Estes exercícios parecem repetir-se paradigmaticamente de um modo que acaba por criar uma espécie de padrão sobre o que é este género<sup>152</sup> e assim contribuir para a formação, na memória do aluno, de um conhecimento demasiado redutor sobre a realidade epistolar.

Repare-se na formulação do enunciado quando refere o destinatário “Escreve uma carta a uma avó que esteja distante...”, revelando-se estranho em diferentes sentidos. A forma vaga com que se invoca o destinatário leva a que se pense que, inclusivamente, não terá de ser a avó do aluno, o artigo indefinido e a ausência do possessivo permitem que se assumam uma avó qualquer, a avó de alguém. Mesmo que o aluno pense que pode ser a sua própria avó, para assumir este quadro comunicativo essa pessoa tem de estar distante, traço mais ou menos necessário para a justificação da escrita da carta, a ausência do outro. Ora, se o aluno tem avó, mas não está longe, como vai edificar as coordenadas sugeridas para o exercício de produção textual? Está-se perante um exemplo em que o discurso pedagógico se revela pouco lúcido e pouco adequado à faixa etária em questão. Não se pode esquecer

---

<sup>152</sup> Seria muito pertinente verificar se estas condicionantes que configuram o género se verificam no ensino de outros géneros. Dado que este não é o propósito deste trabalho, que se restringe ao género epistolar, entende-se que este assunto, pela importância que revela, poderá ser objecto de uma investigação futura.

que estes alunos, pelas características que possuem, necessitam de instruções claras e objectivas de forma a serem eficazes naquilo que pretendem levar o aluno a conseguir.

### 3.4. MANUAIS DO 2.º CICLO

#### 3.4.1. PERSPECTIVA HORIZONTAL DO M6 – *NO REINO DA FANTASIA*

O manual do sexto ano intitulado *No Reino da Fantasia*, da Areal Editores, não apresenta introdução, inicia-se com dois índices: o primeiro com a sequência do número de páginas e respectivas unidades temáticas, num total de cinco, com unidade zero. Neste índice apenas são contemplados os títulos dos textos nucleares e os conteúdos gramaticais abordados em cada texto. O segundo, organizado em função das unidades didácticas, apresenta os domínios do programa de Língua Portuguesa, a saber: Leitura, Modelos e Técnicas de Escrita, Comunicação oral e Funcionamento da Língua. As unidades receberam as seguintes designações: 0 – “Adeus 5.º! Olá 6.º ano!”; 1 – “Histórias às cores”; 2 – “Diz a lenda...”; 3 – “Poesia com Magia”, 4 – “Texto Dramático representando...” e 5 – “Histórias de Sophia...”.

O manual apresenta os seus próprios conteúdos de forma instantânea e breve para, de algum modo, logo a seguir dar lugar ao trabalho efectivo com a unidade zero que tem por objectivo fazer a passagem entre o ano anterior e o sexto ano, ano terminal de ciclo. Poder-se-á dizer que esta unidade se constitui com carácter de unidade de diagnose. As restantes unidades apresentam os textos e os conteúdos referentes ao sexto ano.

### 3.4.1.1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO M6 – A CARTA NO MANUAL

Começa-se por analisar as sugestões de produção textual que aparecem sempre demarcadas por um separador que as identifica da seguinte forma: “Escrever”. Depois, procede-se ao levantamento de todas as actividades de produção textual para, em seguida, se analisar a(s) proposta(s) relativa(s) ao género epistolar, aquelas que nos interessam para o presente trabalho.

Unidades	Proposta Textual	N.º página
Unidade 0	No teu caderno, redige um pequeno texto onde dês conta de um desses momentos [momentos especiais].	9
	Num pequeno texto, faz como o Alberto: apresenta-te.	11
	Provavelmente já passaste por momentos em que alguém não foi justo contigo. <b>Escreve-lhe</b> e explica-lhe como sentiste essa injustiça.	13
	Elabora um texto onde dês conta do teu percurso escolar (onde começaste, que professor tiveste, ...)	14
	Inspirando-te nos <i>Dez Mandamentos do Bom Aluno</i> , elabora uma lista dos <i>Dez Mandamentos do Bom Professor</i> , do <i>Bom Encarregado de Educação</i> , ou da <i>Boa Escola</i> .	15
	Com ajuda do professor de LP, tenta elaborar uma ficha de trabalho sobre a última matéria que estudaste.	17
	Relembra os Dez Mandamentos do Bom Aluno e elabora, no teu caderno diário, uma lista relacionada com o Tonecas.	23
	Num pequeno texto, tenta imaginar a aventura do Paulo.	25
	Num pequeno texto, dá-nos conta daquilo que gostarias de ser um dia.	27
	Num pequeno texto, dá-nos conta do que sentiste e de como os viveste [momentos vazios na férias].	29
	A partir da história <i>Ponto Final</i> escreve uma outra em que a personagem principal seja outro sinal de pontuação à tua escolha.	31
	Num pequeno texto, tenta imaginar o que aconteceu à gotinha de água e como reagiu o Miguel.	33
	Num pequeno texto, no teu caderno diário, dá-nos conta de como gostarias que fosse a escola actualmente.	37
Ficha de Avaliação	Num texto bem estruturado <sup>153</sup> imagina o que estava escrito nesta folha. (entre 10-15 linhas)	41
Unidade 1	Num pequeno texto, conta-nos a história de um objecto que tenhas em casa e de que gostes particularmente.	45
	No teu caderno diário, escreve uma história que comece “Era uma vez um menino que queria pintar um quadro e não tinha tintas...”	45
	Num pequeno texto, conta-nos o que é para ti um escritor. (como imaginas o seu dia-a-dia...)	49
	Imagina que uma fada te aparece em sonhos e te pede para construíres um jardim. Num texto bem estruturado, dá-nos conta de como seria esse teu jardim imaginário.	53
	Num pequeno texto, imagina que o fantasma atormentava o Mário e como é que esta história termina.	55
	Imagina que estavas no lugar da bruxa Tarancula. Que outra “partidinha” pregavas à	57

<sup>153</sup> É de referir que em lugar nenhum do manual se procede à explicação desta expressão “um texto bem estruturado”. Desta forma, o manual parece contar com o conhecimento do professor para poder ensinar aos alunos como deverá estar construído um texto para que possa ser um “texto bem estruturado”.

	bruxa Cornélia?	
	Elabora um texto onde enumeres alguns cuidados que devemos ter na conservação da Natureza.	60
	Provavelmente já passaste por uma situação idêntica à do menino <b>Não Quero</b> que não conseguia relacionar-se com os outros meninos. Num pequeno texto, dá-nos conta de como ultrapassaste essa situação.	64
	Com o teu colega de carteira, elabora por escrito um texto cujas respostas sejam sempre “quero”.	64
	Imagina que és uma vedeta de televisão e que na rua as pessoas te abordam para te fazerem perguntas. Num pequeno texto, relata o que te vai na alma nesses momentos.	69
	Imagina uma “escola de mandriões”. Escreve um texto no qual expliques como seria essa escola.	72
	Imagina uma história cujas personagens poderão ser: João Pé Descalço, O professor Miranda, A Mafalda, O fantasma do meio-dia, ...	73
Ficha de Avaliação	Terás de inventar um objecto. Num pequeno texto, indica o nome desse objecto e a sua utilidade.	77
Unidade 2	Imagina que os outros continentes (África, Ásia, América e Oceânia) também têm origem no nome de uma princesa. No teu caderno diário escreve um texto imaginando essa história. (10-15 linhas)	82
	No teu caderno diário imagina um diálogo entre Zeus e a sua mulher Hera, partindo da ideia que Hera descobriu a paixão secreta de Zeus.	82
	Imagina que eras um dos 100 capitães gregos que estavam dentro do cavalo de pau. Num pequeno texto, dá-nos conta do que se passava dentro do cavalo quando se iniciou a entrada nas muralhas de Tróia.	85
	Imagina que tinhas uma princesa ou um príncipe “de estimação”. Numa pequena quadra faz-lhe uma declaração de amor.	87
	Num pequeno texto, conta o que terá acontecido quando a mulher do homem soube que ele tinha morrido daquela forma.	89
	Imagina que eras rei e que tentavas convencer o pastor a dar-te a Estrela. Num pequeno texto, escreve alguns argumentos que usarias para convencer o pastor.	91
	Num pequeno texto, tenta dar outro final a esta história.	95
	Num pequeno texto, imagina o que teria acontecido se o filho mais novo, o parvo, se tivesse deixado dormir no pomar como os seus irmãos.	97
	Imagina que gostarias de conhecer um país, uma região, uma cidade. Num pequeno texto, como descreverias esse local ainda não visitado.	99
	Reconta a história que acabaste de ler.	103
	Depois de libertadas as pombas, o rato Zira teve curiosidade em saber o que se tinha passado. Num pequeno texto, imagina uma conversa/diálogo entre ele e a pomba sábia.	105
	Imagina que eras o escorpião: farias o mesmo? Num pequeno texto apresenta as tuas razões e porquê.	106
	Imagina que eras o Sol. Num pequeno texto, conta como agirias relativamente ao Ser Humano e à Natureza.	109
	Certamente conheces alguém que algum dia terá agido como a raposa. Num pequeno texto, dá-nos conta da má sorte dessa pessoa.	114
Imagina que eras um deus e tinhas como missão dar um rei às rãs. Num pequeno texto, dá conta do modo como agirias para com os teus súbditos.	117	
Ficha de Avaliação	Imagina que o camponês tinha uma camisa e a dava ao rei. Num pequeno texto dá-nos conta de como seria a vida do rei daí em diante.	119
Unidade 3	Escreve um pequeno poema onde utilizes algumas metáforas.	123
	Tenta escrever um pequeno poema, começando da seguinte forma: “ <i>Bati com o cotovelo na parede...</i> ”	125
	Homenageando a poesia, dedica-lhe um poema.	127
	Tenta escrever um pequeno poema, relatando o teu dia-a-dia.	128
	Tenta escrever uma quadra que comece da seguinte forma: “ <i>Se eu fosse a liberdade...</i> ”	129
	Tenta escrever uma quadra que comece da seguinte forma: “ <i>Se eu fosse gramática...</i> ”	135
	Escolhe o nome de outra cidade de Portugal e escreve um poema em que o mesmo som consonântico se repita. (por exemplo: Faro, Guarda, Covilhã...)	137
	À semelhança deste poema, tenta escrever o teu poema visual sobre um monumento português.	141

Ficha de Avaliação	Num pequeno poema, tenta consolar a fonte para que ela não se sinta tão só.	145
Unidade 4	Baseando-te no texto que acabaste de estudar, escolhe outros dois elementos da Natureza e cria o teu próprio diálogo. Poderás depois apresentá-lo à turma.	149
	Imagina que na tua turma existe um problema para resolver. Uns querem que seja resolvido de uma maneira, outros querem que seja de outra forma. Escreve um texto dramático onde dês conta da resolução desse problema. (Não te esqueças das características do texto dramático)	159
Ficha de Avaliação	Respeitando a estrutura do texto que acabaste de estudar, imagina como terá terminado a conversa entre Chefe e Gnomos e o E.G. No final uma das personagens fica sozinho, falando do problema da poluição. Num pequeno texto (cerca de oito linhas) imagina as suas palavras.	165
Unidade 5	Se fosses a flor de Muget o que escreverias sobre o gladiolo, sabendo que ele não gosta de ti?	171
	“O Gladiolo ficou encarregado de mandar recado à Tulipa, ao Cravo e à Rosa.” Coloca-te no lugar do Gladiolo e escreve uma carta a uma destas flores.	173
	Imagina que fazes parte de uma “Comissão Organizadora” de uma festa na tua escola. Num pequeno texto, dá-nos conta de como decorreriam as várias etapas para essa organização.	175
	“E deu a mão ao Rapaz de Bronze e foram os dois através do jardim.” Num pequeno texto, imagina a conversa entre ambos ou um outro final para esta história.	176
	Escreve um pequeno texto, dando-nos conta se fosses tu a decidir sobre o futuro desta árvore, terias agido ou não da mesma forma e porquê.	180
	Imagina um diálogo entre o Imperador e Gulliver.	184
<b>Total</b>		<b>61</b>

Quadro XVI

Ao longo de todo o manual, de entre todas as actividades de produção textual, como se pode verificar, encontram-se duas referências à carta. Uma de forma implícita e outra de forma explícita, que *infra* se transcrevem:

Provavelmente já passaste por momentos em que alguém não foi justo contigo. Escreve-lhe e explica-lhe como sentiste essa injustiça.

Do primeiro enunciado, depreende-se que os autores se referem ao género epistolar, embora, em momento nenhum seja feita alusão específica ao género carta: há total ausência da designação do produto resultante da tarefa de produção escrita, aliás como é tendência em muitas das instruções dadas e transcritas no Quadro XVI *supra*, como, por exemplo, quando solicitam: “Num pequeno texto, tenta imaginar a aventura do Paulo” ou “Num pequeno texto, dá-nos conta daquilo que gostarias de ser um dia” ou ainda mais insólito “Imagina que gostarias de conhecer um país, uma região, uma cidade. Num pequeno texto, como descreverias esse local ainda não visitado.” apenas três, das variadíssimas, para

ilustrar o que se disse. É legítimo perguntar sobre o que pode o aluno, através destas instruções, entender por texto, que não seja uma sequência de frases? Considera-se natural que a estranheza do enunciado cause perplexidade para quem tem de executar a tarefa, pois a que estrutura pode o aluno recorrer para edificar o(s) seu(s) texto(s)? Aprender a escrever não consiste em saber escrever frases, mas sim em saber adequar o que se escreve à situação (Camps, 1997: 28).

O enunciado de solicitação de escrita que acima se transcreveu permite pensar que se trata de uma carta, porque o aluno é induzido a comunicar através da escrita. Se se pretende comunicar com alguém, estabelecer contacto com outro(s), por escrito, o género que pode servir esta intenção comunicativa é o epistolar nas suas diferentes variantes.

Não há nitidamente uma preocupação por parte dos autores do manual na orientação, condução do exercício de produção textual proposto. De tal forma, que mediante esta última proposta, o aluno teria a liberdade de escolher outros géneros...

Esta proposta afasta-se largamente dos pressupostos teóricos evocados pelas actividades inerentes à construção do texto, ancoradas na Linguística do texto e do discurso. O aluno pode apresentar uma sucessão arbitrária de frases como resultado da tarefa e poder-se-á considerar, em termos de avaliação, que corresponde ao solicitado, uma vez que não há restrições relativas ao género em uso.

A identificação do circuito de comunicação torna-se sempre relevante porque as características que possui colaboram na estruturação do texto a produzir, contribuindo para a sua coerência. Fornecer apenas o contexto de produção não é suficiente, pois de que modo pode, o aluno, levar a cabo a intenção comunicativa sem ter em mente as características específicas do uso da língua, que forma deverá atribuir à língua nesta situação comunicativa ou noutra situação de comunicação?

O outro exercício de solicitação de elaboração de uma carta apresenta-se de forma mais dirigida aos alunos, identificando o género a produzir:

“O *Gladíolo* ficou encarregado de mandar recado à *Tulípa*, ao *Cravo* e à *Rosa*.”  
Coloca-te no lugar do *Gladíolo* e escreve uma carta a uma destas flores.

Este enunciado revela-se idêntico aos enunciados presentes no manual anterior. No entanto, merece ainda um apontamento relativamente ao facto de, no mesmo enunciado, se referirem dois textos com características diferentes: “recado” e “carta”. Sendo o recado um dos textos que os alunos têm de aprender, segundo as indicações programáticas, por que razão o enunciado não se limita a solicitar o texto referido no excerto que é retirado do texto nuclear que dá origem às actividades? Será que para os autores um recado é o mesmo que uma carta?

### **3.4.2. PERSPECTIVA HORIZONTAL DO F6 – *NOVO PORTUGUÊS EM LINHA 6***

Este manual intitulado *Novo Português em Linha – 6.º ano*, da Plátano Editora, faz a sua apresentação dirigindo-se aos alunos em forma de carta<sup>154</sup>. Nessa carta são enunciados os objectivos que as autoras pretendem desenvolver nos alunos que serão os destinatários do dito livro. No que ao domínio da escrita diz respeito, as autoras pretendem despertar nos alunos “O gosto de escrever bem...”, descortinando, assim, que as actividades, que propõem para a escrita, terão esse como o seu primordial objectivo.

Internamente, o manual está organizado em unidades temáticas, seis no seu total, que por sua vez estão organizadas em Lições. Apresenta uma unidade zero intitulada “Notas Prévias” que pretende, tal com o que se passa com o manual anterior, fazer a passagem do nível anterior para este novo nível. As restantes unidades são: 1 – Contos e Lendas; 2 – Diários e Biografias; 3 – Passatempos e brincadeiras; 4 - Sonhos e Aventuras; 5 – O Planeta Azul e 6 – Sobre Ulisses.

Cada unidade está organizada de acordo com os autores, os textos, os quadros informativos (pequenos quadros que acompanham os textos com definições) e as fichas

---

<sup>154</sup> À excepção da localização espaço-temporal, a carta contempla os constituintes característicos do género, incluindo o P.S. que as autoras determinaram usar para, de algum modo, sensibilizar o aluno com o aspecto dos cuidados a ter com os livros em geral, num jogo interessante entre o título do manual e o resultado da preservação que se deseja, para além disso, é lembrada a possibilidade de reutilização e adequação respeitante ao período de vigência, situação prevista na Lei n.º 47/2006, 28 de Agosto, no Artigo 11.º, alínea e): “O teu *Novo Português em Linha* será sempre *novo* se o souberes estimar: folheia-o com cuidado, mantém-no limpo e faz todos os registos no caderno. Lembra-te que pode haver quem venha a precisar de o usar depois de ti.”

informativas que pretendem explicar diferentes conteúdos no âmbito da gramática e dos textos. Embora não apareça sinalizado no índice, todos os textos nucleares constantes no índice são acompanhados e dão origem a fichas de trabalho. Regra geral, as actividades nelas apresentadas estão dispostas da seguinte forma: antes do texto, de forma alternada, pode-se encontrar a prática das modalidades *Falar*, *Ouvir* ou *Ler* que pretendem, de algum modo, fazer uma abordagem de aproximação ao texto proposto para leitura. A seguir ao texto nuclear, pode-se encontrar, então, secções como *Compreender*, *Alargar Vocabulário e Formar Palavras*, *Praticar Gramática*, *Escrever*. Os autores pretendem com estas últimas actividades explorar o texto propriamente dito.

As propostas de produção textual surgem, regra geral, na sequência dos temas suscitados pelos textos nucleares das fichas.

Como oferta integrada na compra do manual existe a *Minigramática* que apresenta informação relativa aos conteúdos da sílaba, formação de palavras, relações de sentido e de forma entre as palavras, a frase simples e complexa, as classes de palavras e o discurso directo e indirecto, não constando nenhum conteúdo de funcionamento da língua relativo aos objectivos previstos pelos programas para a dimensão da produção textual, como “Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção: relação entre enunciador e destinatário, finalidade de comunicação, objecto preciso da comunicação,...” ou os objectivos referentes à coerência e coesão dos textos “Verificar experimentalmente a coerência de um texto”, “Aperfeiçoar a coesão verbal através da utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou de sentido mais restrito” (POE-A, 1991: 41). A preocupação dos autores reside apenas em aspectos do foro da gramática da palavra e da frase, em categorias isoladas, deixando de lado as questões relacionadas com a linguística do texto e do discurso.

É parte integrante do projecto deste manual o *Novo Português em Linha – 6.º ano Caderno de Actividades* que, à semelhança de outros manuais, é vendido em separado.

### 3.4.2.1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO F6 – A CARTA NO MANUAL

Relativamente às actividades de produção textual, do levantamento efectuado, não se registam propostas de elaboração de cartas nem a carta como texto nuclear de uma ficha de trabalho. Como a seguir se transcreve.

Unidades	Proposta Textual	N.º página
<b>Unidade 0</b>	Inspira-te nos <b>postais</b> da página anterior e escreve um pequeno texto com informações interessantes sobre a localidade em que passaste férias. Copia esse texto para uma folha do tamanho de um postal e ilustra-o com uma fotografia ou desenho adequado.	17
<b>Unidade 1</b>	Escolhe um dos seguintes temas e redige um texto. A – As minhas habilidades. B – Um João Mandrião dos nossos dias.	25
	Em conjunto com os teus colegas, escreve um conto inventado cujo protagonista seja um(a) jovem muito gabarola e exibicionista que, afinal, tinha tudo menos o carinho e a atenção dos pais. Dá-lhe um título.	29
	Faz um resumo deste conto.	33
	Imagina que estavas na pele do Felizardo e que te eram concedidos três desejos. Escreve um pequeno texto explicando o que pedirias.	41
	Imagina que trabalhas para uma revista e que a tua função é ajudar os leitores a resolver os seus problemas. Em conjunto com o teu par, dá resposta a duas das seguintes mensagens.	45
	Transforma esta banda desenhada em texto narrativo com diálogo, procurando: variar a posição dos verbos introdutores; escolher verbos introdutores expressivos e variados.	47
	Imagina e escreve uma <i>conclusão</i> para esta lenda de modo a que haja um final feliz para o par amoroso. Inclui um diálogo com, pelo menos, quatro falas.	55
	Imagina o discurso que o soba teria feito à população depois de ter sido salvo.	63
<b>Unidade 2</b>	Imagina que és a mãe do Adrian Mole e escreve o que, naquele dia à noite, ela poderia ter escrito no seu diário.	83
	Escreve a tua biografia.	89
	Escreve um pequeno texto. – Refere as semelhanças e diferenças entre ambos [quadros de Picasso]. Manifesta a tua preferência e justifica-a.	103
	Escreve uma estrofe que transmita, de forma poética, outros dados importantes acerca de Pablo Picasso.	111
<b>Unidade 3</b>	Colabora numa pesquisa sobre brincadeiras favoritas dos rapazes e raparigas da tua turma. Organiza e trata a informação recolhida. Regista as conclusões.	119
	Faz o resumo do texto.	123
	Transforma a banda desenhada da página anterior num texto narrativo.	125
	Se estás habituado a comunicar com outras pessoas através do computador, conheces certamente palavras, abreviaturas, símbolos que não fazem parte da Língua Portuguesa, mas que são muito usados nos diálogos da Net ( <i>chats</i> ). Colabora na elaboração de um cartaz que contenha uma listagem desses termos e sinais ao lado da sua descodificação.	137
	Descreve, com alguns pormenores, <i>uma cena</i> de um filme que tenhas apreciado particularmente.	143
	O cinema, o teatro, o circo, os concertos, os espectáculos de dança, etc. são <i>formas de arte</i> que podem dar-nos muito prazer. Escreve sobre as tuas preferências e justifica-as.	143
	Segundo Mark Twain, o autor americano de <i>As Aventuras de Tom Sawyer</i> , «existe uma	165

<b>Unidade 4</b>	altura da vida de todos os rapazes em que estes se sentem ansiosos por ir cavar para algum lugar em busca do tesouro escondido». Aqui para nós, nem só com os rapazes isso acontece... Com tesouro ou sem tesouro, narra uma aventura realmente vivida por ti ou simplesmente inventada.	
	Escreve um pequeno texto subordinado ao tema <i>Se eu fosse astronauta</i> .	170
	Imagina e relata um episódio que se tenha passado com o jovem invisível após a saída de casa do Dr. Inventino.	175
	Transforma o texto narrativo <i>Um Herói de Lata</i> em texto dramático, suprimindo as intervenções do narrador e substituindo-as por indicações cénicas: (Pode começar assim: ...)	181
<b>Unidade 5</b>	A televisão e a rádio avisaram todo o dia e toda a noite que tinha desaparecido um rapazinho loiro com uma flor na mão. Escreve um texto que, na tua opinião, teria sido lido na rádio ou na televisão a este propósito.	197
	Se não te sentes (ainda) culpado pela extinção dos animais selvagens, dos peixes ou pela grande poluição do ar e consequente destruição da camada de ozono, a verdade é que, ao nível da casa em que moras, da escola que frequentas, das ruas por onde passas, das praias, dos parques de campismo ou até das casas de banho públicas que usas, podes apresentar ou não comportamentos que podem ser efectivamente poluidores. Faz uma listagem de frases imperativas sugerindo comportamentos não poluidores nos diversos locais referidos.	199
	Imagina como teria sido a reportagem que aquele jornalista publicou sobre o gato Leonardo e escreve-a. Dá-lhe um título bem sugestivo e ilustra-o com um desenho ou fotografia adequados. Não te esqueças de que o gato em questão é persa...	203
	Olha as ilustrações. Porque se celebrizaram os irmãos Lumière, o casal Curie, Pasteur e tantos outros? Faz uma pesquisa e elabora uma listagem de cinco <i>inventos e inventores</i> .	203
	Escolhe uma das seguintes propostas: a) Imagina uma conclusão para o texto <i>Um Robô Bom e Económico</i> . b) Redige uma composição subordinada ao tema: Se eu tivesse um robô...	207
	Imagina que és colega do João e que ele escondeu um objecto teu. Tu tens a certeza disso e queres fazer uma participação por escrito ao/à Director(a) de Turma. Inspira-te nos exemplos.	207
	João Ar-Puro chega ao País do Fumo... Como era esse país? Como eram as pessoas? O que fez o João para resolver aquela situação? Inclui a resposta a estas questões num texto narrativo redigido por ti.	211
<b>Unidade 6</b>	Escreve uma legenda adequada à ilustração.	221
	Escreve uma legenda adequada à ilustração.	224
	Observa a imagem e imagina os pensamentos de Circe. Regista-os no teu caderno.	225
	Escreve uma legenda adequada à ilustração.	226
	Observa a imagem e imagina os pensamentos de Cócira. Regista-os no teu caderno.	227
	Escreve uma legenda adequada à ilustração.	228
	<b>Total</b>	<b>36</b>

**Quadro XVII**

Este manual apresenta um menor número de solicitações de produção textual em relação ao outro manual deste nível de ensino anteriormente observado. Da leitura que se faz, verifica-se que, relativamente ao género epistolar, apresenta um exercício sobre postais. Embora o postal seja ligeiramente diferente da carta, a apresentação que é feita da sua estrutura é, em tudo, semelhante à que geralmente os manuais oferecem da carta. São identificados, de forma esquemática, os cinco elementos necessários à elaboração do postal: data, saudação inicial, corpo do postal, despedida, assinatura do emissor. Estes

esclarecimentos vêm acompanhados pelas informações relativas ao destinatário: nome e morada.

Observe-se, agora, de forma mais pormenorizada, o enunciado que serve de proposta ao aluno para um trabalho de produção escrita:

Inspira-te nos postais da página anterior e escreve um pequeno texto com informações interessantes sobre a localidade em que passaste férias. Copia esse texto para uma folha do tamanho de um postal e ilustra-o com uma fotografia ou desenho adequado.

No enunciado proposto para produção textual não é apresentado destinatário e não há a definição de um objectivo preciso para a comunicação, fica, à partida, a dúvida sobre qual será a razão para o exercício apresentado, qual é, no fundo, a intencionalidade da instrução. Escrever um postal, como qualquer actividade de escrita, pressupõe sempre um leitor desse escrito, um visado – o outro – que é o principal propósito de qualquer texto. Sem destinatário definido, com as suas características como a idade, o sexo, os interesses, os hábitos, entre outros, como pode o aluno criar o contexto comunicativo? Perante este enunciado, o aluno terá dificuldade em “construir” uma relação com um destinatário mesmo que imaginado, dimensão em que a tarefa se inscreve. O sujeito escrevente, quando escreve, pretende partilhar com o destinatário informação, conhecimentos seleccionados não apenas a partir da primeira pessoa, mas, principalmente, a partir da segunda pessoa, o tu, na partilha conjunta de um contexto sócio-cultural.

Os postais apresentados, como fonte de “inspiração”, para o exercício de produção textual contemplam, sem excepção, um destinatário identificado, mas nem assim o destinatário é visado pela instrução. Desta forma, está-se a impossibilitar o aluno de perceber que o destinatário é um co-elaborador da arquitectura do texto, um contributo na construção do texto, tornando, assim, o exercício de produção textual numa empreitada desconcertada/desgovernada que pode gerar sentimentos de fracasso.

Será de referir ainda a frase anexada à instrução dada ao aluno: “Os «postais» obtidos podem enriquecer a decoração da sala de aula.” Que acaba por conferir à actividade mais um carácter ornamental e de passatempo do que, propriamente, processual e de aprendizagem. Classificam-se os contornos deste enquadramento da actividade como infantis para a faixa etária a que se destinam, sexto ano, último ano do segundo ciclo...

Da análise das coordenadas deste exercício, conclui-se que aos alunos é dificultada a possibilidade de desenvolverem a sua competência comunicativa e discursiva, através do texto, pelo facto de o interlocutor não ser definido, uma vez que sem a imagem do outro não é possível edificar a intencionalidade comunicativa, (re)criar a situação social e histórica que enquadra o texto, seleccionar a informação para o outro. A intencionalidade comunicativa, elemento da competência discursiva, não reside unicamente na pessoa do locutor, ela sobrevive em função da imagem que o locutor constrói do seu interlocutor.

Apenas uma nota para o Caderno de Actividades, pertencente ao projecto do manual, que se prende com o facto de apresentar duas fichas de trabalho, de uma página cada, relativas às dimensões discursivas e textuais. No final do caderno, são proporcionadas aos alunos actividades sobre como “Usar correctamente os articuladores num texto” e “Ordenar os momentos de um texto”, abrindo, assim, um leque nas possibilidades de trabalho que abandonam o domínio da frase.

### 3.5. MANUAIS DO 3.º CICLO

#### 3.5.1. PERSPECTIVA HORIZONTAL DO M9 – *PONTO & VÍRGULA*

O manual *Ponto e Vírgula 9*, da Texto Editora, apresenta uma introdução onde, de alguma forma, as autoras reforçam o carácter final do percurso dos alunos, chegado ao final do ensino básico, e as capacidades que os alunos devem possuir quando atingem este patamar na sua vida escolar: promoção da autonomia e responsabilidade. É, então, em função desses aspectos que o manual se organiza:

*Ponto e Vírgula 9* mantém uma aposta numa representação e numa organização conducentes ao desenvolvimento das competências do modo oral e escrito e do conhecimento explícito da língua portuguesa. (p. 3)

É composto pelas seguintes unidades: Unidade 0 – *Estratégias*; Unidade 1 – *A História da Língua Portuguesa*; Unidade 2 – *O Texto dramático*; Unidade 3 – *O Texto épico*; Unidade 4 – *O Texto narrativo* e Unidade 5 – *Texto poético*.

Nas duas primeiras unidades não se registam actividades de produção textual, porque a primeira unidade destina-se apenas à exploração do manual e à compreensão da sua estrutura interna. Esta unidade assume-se como preparatória e contributiva das que se seguirão, apresentando informação sobre como consultar o manual, como consultar dicionários, gramáticas e enciclopédias, como consultar a *internet*, como organizar o estudo, como tirar apontamentos, como produzir alguns textos (nomeadamente, diálogo, debate, autobiografia, biografia, biobibliografia, narrativo, retrato, texto descritivo, resumo, notícia, guião de entrevista, texto expositivo, regulamento, carta de reclamação).

A segunda unidade, que se estende por 22 páginas, é dedicada exclusivamente à apresentação dos conteúdos referentes à História da Língua Portuguesa.

### 3.5.1.1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO M9 – A CARTA NO MANUAL

No que se refere às actividades de produção textual, podem-se encontrar as seguintes nas restantes três unidades:

Unidades	Proposta Textual	N.º página
Unidade 0	∅	--
Unidade 1	∅	--
Unidade 2	Imagina que tens a oportunidade de entrevistar o Pajem que acompanha o Fidalgo. Elabora as perguntas que lhe queres colocar (sobre aspectos da sua vida ao serviço do “poderoso dom Anrique”, sobre a opinião que tem do seu amo e do destino que lhe é atribuído) e imagina as suas respostas. A tua entrevista deverá ter uma introdução que dê informações sobre o entrevistado. O nome do entrevistador e o nome do entrevistado deverão aparecer destacados, antes das respectivas perguntas e respostas.	62
	Imagina que és um dos clientes enganados do Sapateiro. Redige a <b>carta de reclamação</b> que vais enviar ao desonesto Joanantão.	75
	À personagem do Frade, podemos aplicar o provérbio «O hábito faz o monge». Cria um pequeno texto, relacionando o provérbio com a cena do Frade.	79
Unidade 3	Inspirando-te nas estrofes lidas, redige uma invocação às tuas Ninfas do Sucesso Escolar.	132
	Partindo Consílio dos Deuses, introduz um novo deus no Consílio e atribui-lhe um discurso argumentativo a favor ou contra a empresa dos portugueses.	140
	Em trabalho de grupo, cria algumas vinhetas de banda desenhada, inspiradas no episódio da Batalha de Aljubarrota. Tenta utilizar planos gerais, médios e	159

	aproximados, assim como balões de diversos tipos.	
	Imagina que és um jornalista e te encontras na Praia do Restelo. De forma clara e objectiva, escreve uma notícia onde relates os acontecimentos presenciados.	165
	Redige um novo texto autobiográfico do gigante Adamastor, recriando, ao sabor da tua imaginação, a história contada nas estrofes 50-59.	171
	Imagina-te na nau capitaneada por Vasco da Gama a viver todas as emoções que antecedem a chegada à Índia, terra tão desejada! Escreve uma página do teu diário, contando o que vives e o que sentes.	181
<b>Unidade 4</b>	Tendo em conta a leitura do conto, elabora um texto de acordo com um dos seguintes provérbios: «A ambição cerra o coração» ou «Querer é poder».	196
	Mestre Finezas, artista talentoso, foi esquecido pela grande maioria dos seus conterrâneos, que antes o haviam admirado e respeitado. Será este o destino inevitável de todos os que envelhecem? Se não, como é então possível evitá-lo? Com base no que possas ter observado ou ouvido contar sobre alguém nas condições do mestre Finezas ou em condições contrárias, cria um pequeno texto expositivo onde dês a tua opinião sobre este assunto.	202
	Imagina que também tu realizas uma viagem aventureira, repleta de incidentes. Cria um texto narrativo onde contes um episódio dessa tua viagem. Podes incluir na tua narrativa a descrição do lugar onde decorre o episódio, o retrato das personagens intervenientes, bem como os seus diálogos.	210
	Continua o texto, imaginando um desenlace para o duelo entre o pescador e o peixe.	213
	Como observaste, uma das personagens do texto causa grande sensação entre os convivas de determinada festa. Imagina, agora tu, uma personagem incrivelmente capaz de captar a atenção dos outros, criando o texto onde faças o seu retrato.	215
<b>Unidade 5</b>	Cria o teu próprio poema, imaginando-te a invejar a «sorte» de qualquer animal, à semelhança do que acontece com o sujeito poético de «Gato que brinca na rua». Partilha o teu poema com a turma.	226
	Em trabalho de pares, cria um poema onde escrevas alternadamente cada verso, contendo uma definição pessoal da vida (exemplo: «A vida é...»). Ao fim de cada verso, esconde do teu colega o que escreveste, de modo a que só no final do poema os dois fiquem a conhecer as respectivas definições. Ainda em trabalho de pares, treina a leitura expressiva do poema que criaste e apresenta-a à turma.	231
	<b>Total</b>	<b>16</b>

**Quadro XVIII**

Os autores deste manual incluem a maior parte das actividades propostas no conteúdo programático Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos. Dentro desta perspectiva, o manual apresenta uma actividade relacionada com o texto epistolar, neste caso, a carta de reclamação.

Observe-se o enunciado que é o seguinte:

Imagina que és um dos clientes enganados do Sapateiro. Redige a **carta de reclamação** que vais enviar ao desonesto Joanantão.

Mais uma vez o enunciado é produzido reportando o aluno para o campo da imaginação. A actividade, como tantas outras, surge na continuação da leitura do texto,

desta feita o *Auto da Barca do Inferno* e está associada à personagem do Sapateiro. A carta de reclamação apresenta-se bem integrada nas características da personagem.

Pressupõe-se que, com este exercício, os alunos já tenham ultrapassado a evolução de aprendizagem da carta informal para assim estarem, de algum modo, familiarizados com a estrutura formal do género, aliás o que se pode esperar se se atender à filosofia em espiral do currículo, uma vez que o estudo deste género vem desde os primeiros anos de escolaridade. Este manual apresenta a carta de reclamação, o que revela, por um lado, a leitura não fechada que se pode fazer dos textos programáticos, e, por outro lado, a plasticidade que o género admite: uma estrutura formal idêntica com variantes de intencionalidade, adequação, formalidade/informalidade, destinatário e com alterações na forma de apresentação do conteúdo temático, ou seja, categorizando-se mediante a variação entre a argumentação e a narração. No entanto, considera-se estranho que não tenha havido a preocupação, por parte dos autores do manual, de apresentar um esquema estrutural da carta de reclamação, que ajudasse o aluno na produção textual, uma vez que este sub-género aparece pela primeira vez neste ano de escolaridade.

Como diz Bakhtin, os géneros não apresentam formas estáticas e imutáveis, são híbridos, uma vez que são construídos de acordo com uma série de factores como o meio em que circulam, os actores sociais que se encontram envolvidos, as actividades discursivas implicadas no contexto sócio-histórico, entre outros aspectos. As autoras do manual rentabilizaram, em benefício do aluno, as sugestões do programa no sentido de “Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diferentes” (POE-A 3, 1991: 45). Os programas não definem que seja unicamente a carta pessoal a ser ensinada, remetem para o género e completam a informação com o Processo de Operacionalização *supra* citado, deixando aos agentes educativos a possibilidade de escolherem o que melhor se enquadra nos contextos de ensino e aprendizagem. Dadas as características dos alunos que frequentam o ano terminal do ensino básico, parece bastante pertinente a prática da carta de reclamação como instrumento que poderão utilizar em sociedade.

Associado a este enunciado existe uma espécie de etiqueta que remete o aluno para a Unidade 0 do manual, a tal que disponibiliza informação que pode auxiliar o aluno na movimentação que tem de fazer ao longo de todo o manual. Nesta unidade inicial, existe uma breve explicitação de como fazer para “A elaboração da carta de reclamação”, ajudando, assim, o discente na tarefa proposta.

Observe-se a explicação:

Quando escreveres uma carta de reclamação, inclui os seguintes elementos:

- o nome e o endereço do remetente;
- o nome e o endereço do destinatário;
- o local e a data;
- uma exposição breve do problema que te levou a escrever a carta;
- o prazo que propões para a resolução desse problema;
- o que pensas fazer se o teu pedido não for satisfeito (deves evitar as ameaças);
- um pedido de resposta;
- uma referência aos eventuais documentos que anexas à carta, ou seja, facturas, recibos, contratos, etc. (guarda os originais e envia cópias);
- a tua assinatura.

A tua carta de reclamação deve ser registada e enviada com aviso de recepção.

Da leitura desta espécie de lembrete sobre o que fazer/como fazer para produzir uma carta de reclamação, verifica-se que é, essencialmente, transmitida ao aluno informação relativa à forma e à organização do conteúdo, conduzindo-o na elaboração do seu texto.

No que se refere à forma, são identificadas as rotinas iniciais – localização espaço-temporal e identificação do destinatário, bem como do remetente – e a rotina final assinatura. Estes são elementos essenciais para a criação do contexto comunicativo.

Relativamente à organização do conteúdo, de algum modo, a explanação do percurso que o aluno deve tomar para a elaboração do seu texto deixa antever a análise da estrutura discursiva do texto através da apresentação da organização temática dada pela sequência das proposições possíveis para este subtipo de género, neste exercício. Invocando as sequências de Adam (1999, 2008), poder-se-ia dizer que aqui é indicado ao aluno que inicie o seu texto por uma sequência explicativa – “uma exposição breve do problema”, seguida de uma sequência narrativa – “prazo que propões para a resolução desse problema”, ao que se acrescenta uma sequência argumentativa – “que pensas fazer se o teu pedido não for satisfeito”, terminando numa sequência descritiva – “uma referência aos eventuais documentos que anexas à carta”.

No entanto, acresce mencionar que relativamente à didactização dos conteúdos do funcionamento da língua, que poderiam ser aqui trabalhados, porque implicados estão na realização do texto, nada é referido: aparecem, preferencialmente, em exercícios isolados. Teria sido pertinente associar à identificação do destinatário e do remetente o uso das

formas verbais e pronomes de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas que implicam os participantes na responsabilidade na interacção. Relativamente à “exposição breve do problema” e ao “prazo que propões para a resolução desse problema”, poder-se-ia ter associado o uso do modo indicativo, com valor do que efectivamente aconteceu/acontece. Pertinente seria também mostrar que no uso da primeira pessoa – ao longo da exposição – se encontra ancorada a responsabilidade discursiva que posteriormente será concretizada fisicamente no momento da assinatura. No que se refere ao item “o que pensas fazer se o teu pedido não for satisfeito” a pertinência do uso do modo conjuntivo, projectando o discurso para a eventualidade, a hipótese de o pedido não ser, realmente, satisfeito. Seriam oportunidades de mostrar ao aluno que a escolha dos tempos verbais se faz em função dos distintos momentos do discurso e se encontra apoiada nas coordenadas espaço-temporais presentes na rotina de abertura, ou seja, o momento de produção. A associação dos elementos gramaticais com as possíveis proposições a usar na elaboração da carta permitiriam ao aluno entender não só o exercício de produção textual como se se tratasse da tecelagem de um tecido em que nenhum fio está por acaso, todos têm uma função a desempenhar, contribuindo para um todo mais extenso e com características próprias – sentido, mas também mostrar que a reflexão sobre a língua se dá no interior dos textos.

Há aspectos do funcionamento dos textos que não são ensinados, como se se partisse do princípio de não é necessário: se se usa, sabe-se. Nesta linha Marcuschi afirma que “Tem-se a nítida impressão de que o ensino da LP [Língua Portuguesa] se dá na suposição de que a teoria subjacente é tão óbvia, indiscutível e consabida que se torna prescindível explicitá-la.” (Marcuschi, 2005: 49)

### **3.5.2. PERSPECTIVA HORIZONTAL DO F9 – A CASA DA LÍNGUA**

O manual *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 9*, da Porto Editora, apresenta uma estrutura interna organizada, à semelhança dos anteriores, por unidades temáticas, cinco no seu total. São elas: Unidade A – *A Afãr a Língua*; Unidade B – *Texto Narrativo*; Unidade C – *Texto Poético*; Unidade D – *Texto Dramático* e Unidade E – *Outros Textos*.

Por sua vez, estas unidades estão organizadas por rubricas que, assim, instituem um percurso de trabalho aos alunos que com o manual convivem. Essas rubricas são: *Ler com cabeça e coração* – destinada à interpretação textual; *A escrever é que a gente se entende* – composta pelas actividades de escrita; *És tu a jogar* – com jogos integrados; *A língua funciona* – para a gramática; *Fala a sério!* – consagrada à prática da oralidade na dimensão da fala; *Ouve lá!* – dedicada à prática da oralidade na dimensão do ouvir; *Para saber mais...* – reservada ao alargamento da cultura geral e *Sabias que...* – destinado a fornecer informações contextuais. Destas rubricas, aquela que vai interessar, ao respectivo trabalho, é a respeitante à escrita - *A escrever é que a gente se entende*.

Ao longo das unidades do manual podem ainda encontrar-se fichas informativas relativas a conteúdos gramaticais a que os autores do manual designaram de *Arrumar a casa* em jeito de organizar os conhecimentos.

### 3.5.2.1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO F9 – A CARTA NO MANUAL

Unidades	Proposta Textual	N.º página
Unidade A	∅	--
Unidade B	Relê: “Tenho orgulho neles, e tenho em mim por ter sido capaz de os fazer.” Lembra-te de alguma acção ou objecto realizado por ti, de que tenhas particularmente gostado de fazer. [As áreas do teu feito podem ser as mais diversas: arte, desporto, culinária, jardinagem, ciência, relações humanas...] Constrói um texto narrativo em que testemunhes, entre outras coisas: - como é que te surgiu a ideia de fazeres o que fizeste; - as circunstâncias em que a tua acção ocorreu; - os efeitos que essa acção teve nas outras pessoas.	21
	Escreve a tua mensagem à Humanidade, imaginando-nos todos em <i>vésperas do fim do Mundo</i> .	22
	Escolhe uma das diferentes actividades a seguir propostas: - Redige a dedicatória pedida no texto. - Escreve o bilhete de despedida que a mulher deste leitor lhe poderá ter deixado. - Descreve, como se estivesses a ver um filme, a cena da reconciliação deste casal.	28
	Apresentamos-te aqui cinco escritores, com várias obras publicadas, que têm um aspecto em comum: nasceram todos depois de 1970 (portanto, ainda são muito novos...) - Depois de dividida a turma em grupos, propomos que cada grupo elabore a biobibliografia de um desses escritores a partir de informações colhidas na internet. Através do <i>site</i> <sup>155</sup> abaixo encontrarás <i>links</i> sobre estes autores.	38
	Constrói um texto narrativo que possa ser ilustrado com um ou todos estes desenhos.	39
	Redige um <b>Fixa!</b> (texto argumentativo) sobre a vida e a obra de José Gomes Ferreira.	61
	A mulher de D. Sancho (Teresa Pança) dá pela falta do marido e aflige-se muito. Depois de perguntar aqui e ali, chega à conclusão de que Sancho partiu com D.	70

<sup>155</sup> É de mencionar que o sítio a que o enunciado se refere é da editora.

	<p>Quixote. Decide então procurá-los, de terra em terra, com este desenho na mão. Conta o que aconteceu depois, inventando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as circunstâncias da obtenção do desenho;</li> <li>- a descrição da paisagem;</li> <li>- a caracterização de Teresa;</li> <li>- o diálogo de Teresa e as pessoas que vai encontrando pelo caminho.</li> </ul>	
	Escreve um diálogo entre dois teimosos, em que estes usem algumas das seguintes expressões idiomáticas: (...)	77
	<p>Continua esta história. Instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faz com que as personagens apresentadas (agente e arrumador) se encontrem;</li> <li>- coloca as acções em sucessão, de tal modo que umas sejam a causa das outras;</li> <li>- introduz explicitamente uma moralidade (último parágrafo).</li> </ul>	77
	Redige o discurso do governador-geral, defendendo a preservação das espécies animais, os seus direitos e a importância dessa preservação para o equilíbrio ambiental. Para te documentares convenientemente sobre os problemas relacionados com esta temática, podes consultar alguns endereços electrónicos através do <i>site</i> <sup>156</sup> abaixo.	105
	Elabora um texto expositivo em que dê resposta às perguntas acima colocadas. (A cada resposta corresponderá, pelo menos, um parágrafo do teu texto.)	120
	Conta o que acontece depois.	125
	<p>Imagina que a obra <i>Os Lusíadas</i> estava à venda pela primeira vez na feira do livro. Cria a frase-<i>slogan</i> que poderia constar no cartaz publicitário, a apelar à compra e à leitura da obra.</p>	133
	<p>Escreve o diálogo entre os deuses reunidos em consílio para determinar como será:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o futuro das florestas em Portugal;</li> <li>- a atribuição do próximo prémio Nobel da literatura.</li> </ul> <p>[Escolha apenas um dos dois temas.]</p>	141 <sup>157</sup>
	Resume a história de amor do Adamastor.	165
<b>Unidade C</b>	Lê a primeira estrofe de um poema de Miguel Torga, cujo título é “Majestade”...	181
	Elabora um pequeno texto em que dê conta das semelhanças de conteúdo entre a estrofe e o poema de José Gomes Ferreira.	
	Com base nas ideias sugeridas pela imagem, elabora um pequeno texto com características poéticas.	183
	Escolhe cinco palavras que sejam do teu agrado e constrói um texto onde as integres.	183
	<p>Recolhe uma pedra na rua, num jardim, numa praia. Observa-a com atenção considerando: a sua cor; a sua forma; a sua dimensão. O que te sugere esta pedra, atendendo a estes factores? Elabora um texto sobre essa pedra e sobre aquilo que nela observaste.</p>	183
	Elabora um texto expositivo em que dê conta da forma como este tema [da guerra] é abordado: na poesia, na música (nacional e internacional); na pintura, na fotografia.	186
	Escreve um breve texto, se possível com características poéticas, em que integres as palavras: “horizonte”, “sonho” e “mensagem”.	194
<b>Unidade D</b>	Dá continuidade à entrevista da autoria de José Jorge Letria, elaborando novas questões a colocar a Gil Vicente. Baseia-te nos textos lidos e redige as questões e respectivas respostas, focando os principais aspectos da sua vida e da sua obra. Para completares o teu trabalho, consulta a entrada relativa ao autor no <i>Dicionário de Literatura</i> , dirigido por Jacinto do Prado Coelho.	212
	Leste um texto sobre os judeus na época em que viveu Gil Vicente. Propomos-te a realização de um trabalho de pesquisa sobre o tema – <i>ser judeu hoje em Portugal</i> . <sup>158</sup>	244
	<p>Redige um texto expositivo em que consideres os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cerimónias e rituais religiosos praticados;</li> <li>- hábitos alimentares;</li> <li>- locais de realização do culto;</li> <li>- regiões, localidades no nosso país com vestígios da presença da cultura judaica.</li> </ul>	244
<b>Unidade</b>	(em grupo) Imagina que, recentemente, tinham sido descobertas obras inéditas de Gil	274

<sup>156</sup> Refere-se ao mesmo sítio da nota 155.

<sup>157</sup> Mais uma vez é dada a instrução para consultar o sítio da editora.

<sup>158</sup> Um comentário relativamente ao tema deste exercício. Parece ser um tema pouco ajustado para a época actual em que se vive em que o assunto já não parece colocar-se.

<b>E</b>	Vicente, Luís de Camões, Eça de Queirós. - Escolhe um autor para trabalhar. - Revê o estudo feito sobre o autor. - Inventa o título para a obra inédita e respectiva editora. - Elabora um cartaz publicitário que incite à leitura dessa obra (publicidade comunitária).	
	Inventa e redige uma notícia que divulgue o acontecimento aqui narrado. Lembra-te de que tens de dar as seguintes informações: - acontecimento a noticiar; - identificação dos agentes/pacientes da acção; - tempo; - espaço; - fonte de informação.	278
	Elabora um texto narrativo em que dês conta do que acontece depois.	278
	Inventa, com base nesta prancha, um anúncio publicitário a uma transportadora aérea.	278
	<b>Total</b>	<b>28</b>

**Quadro XIX**

A unidade A, unidade introdutória, não apresenta quaisquer actividades de produção textual por ser exclusivamente destinada a questões relacionadas com a prática dos estudos por parte dos alunos.

Nas restantes unidades, não se encontra qualquer actividade que envolva a presença do género epistolar, nem como texto nuclear donde poderia originar uma ficha de interpretação/compreensão, nem como texto a produzir.

É certo que este manual é dos que apresenta menos solicitações de produção escrita comparativamente com os anteriores já observados. No entanto, uma vez que o estudo do género epistolar consta do programa de terceiro ciclo, e no nono ano, deveria fazer parte das possibilidades de trabalho textual oferecidas aos alunos, uma vez que o seu exercício, quando dignamente praticado, contribui para o desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa e, obviamente, linguística, como preconizam os pressupostos dos programas do ensino básico. Acrescenta-se ao exposto, o facto de, em anos recentes, o modelo epistolar ter sido objecto de exercício de produção escrita no exame final de terceiro ciclo. Razão suficiente para justificar a sua presença nos manuais.

### 3.6. CONCLUSÕES PARCIAIS

Do que se foi observando e comentando acerca dos manuais em análise, seis no seu total, cumpre, agora, proceder a algumas considerações. Será de referir que as ilações a que se chega deverão ser lidas como restritas dado o universo a que se referem.

Tendo em conta que os manuais desempenham uma função e um papel preponderantes no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, são determinantes na transmissão do conhecimento, como já se verificou, há a referir que, de um modo geral, o ensino e aprendizagem da escrita, enquanto processo, não se verifica, e, igualmente, de modo mais particular, o ensino do género epistolar não se pode considerar eficaz.

Uma das primeiras observações, resultado da leitura das tabelas com a relação das actividades de produção textual, é a de que frequência os exercícios de produção textual têm tendência a diminuir à medida que se avança de ciclo para ciclo. Existe uma maior incidência no 4.º e 6.º anos que esmorece no 9.º ano. Teoricamente pressupõe-se que, tal constatação, se deva ao facto de se considerar que à medida que os alunos avançam no percurso pelo ensino básico reúnem, ciclo após ciclo, condições para apresentar uma maior amplitude e desenvoltura no que à produção escrita diz respeito. Pelo menos é o que preconizam os textos programáticos quando se fundamentam no currículo em espiral.

Embora haja uma preocupação por parte dos autores dos manuais, principalmente no primeiros dois ciclos, de apresentar uma grande variedade de textos a produzir, conclui-se que a exploração feita é insuficiente, uma vez que os textos são solicitados mas não são explorados na sua essência. Ao longo dos manuais apenas se apresentam explicações de carácter mais teórico sobre alguns textos e nem todos os manuais o fazem.

No que ao género epistolar diz respeito, o manual transmite, quando transmite, os mecanismos discursivo-textuais e comunicativos do género epistolar de forma incipiente, privando, assim, os alunos, num primeiro nível, de conseguirem perceber e aprender, e noutro nível, mais pragmático, de estabelecerem ligações com a dimensão simbólica do epistolar que alberga e preserva os valores e as crenças da sociedade a que eles próprios pertencem, (como aliás comprovam os textos analisados que servem de base à presente pesquisa conf. neste capítulo em 4.).

Acrescenta-se que, lembrando a importância que o manual ocupa na vida escolar do aluno, a supressão de referências mais teóricas do estudo dos textos, e a prevalência de uns conteúdos em detrimento de outros, como se verificou em alguns exercícios, torna-o num livro incompleto. Se tal acontece, então as aprendizagens que dele decorrem também se podem considerar incompletas.

Os exercícios de produção textual propostos não acontecem de forma próxima das indicações programáticas nem revelam uma programação sistemática e sequencial relativamente à aprendizagem da competência de produção textual. As actividades de produção textual são, no geral, e no caso específico da carta, propostas a partir de textos nucleares que têm o propósito da interpretação, o texto a produzir não surge com o intuito da aprendizagem do género, a sua escolha acontece porque, de algum modo, “encaixa” favoravelmente no conteúdo temático do texto nuclear da leitura e da interpretação. As actividades de escrita epistolar revelam-se avulsas e não estruturadas. Os enunciados que constituem as instruções para a produção das cartas revelam-se vagos e de pouca orientação na realização da tarefa de escrita. Perde-se a oportunidade de dar conta de uma perspectiva da língua enquanto processo de enunciação, de mostrar ao aluno como ele é responsável e está directamente implicado no discurso que constrói. Perde-se a oportunidade de mostrar ao aluno que escrever é também (aprender a) usar a língua de forma adequada à situação e ao contexto proposto.

Os exercícios de gramática surgem como se fossem autónomos do texto, não há, portanto, uma relação entre o género e aprendizagem da escrita, não possibilitando a reflexão sobre a língua em uso. Verifica-se que os textos apresentados pelos manuais são um meio para chegar aos exercícios de gramática e depois são abandonados por completo, centrando-se toda a atenção apenas nos desprendidos exercícios de funcionamento da língua. Existe a crença de que exercícios de gramática praticados de forma descontextualizada melhoram automaticamente as competências globais ao nível da escrita (Sebastião & Menéndez, 2009: 178). Esta crença torna-se, assim, responsável “por um excesso desses exercícios, em desfavor de um tratamento a nível da composição organizativa geral do discurso” (Pereira, 2000: 72). O texto não deverá servir só como uma ponte para chegar à gramática, como se assiste em muitos manuais, mas deverá, também, ser objecto de estudo em simultâneo (Sebastião & Menéndez, 2009: 178).

Para que o ensino da gramática seja profícuo, ao aluno não se pode ensinar a regra pela regra, os textos não podem surgir na aula apenas como pretextos para chegar a outros conteúdos programáticos, tal como referem as orientações curriculares no *Programa de*

*Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* quer do 2º quer do 3º Ciclo, “a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas” (POE-A2, 1991: 40/POE-A3, 1991: 48).

A gramática tem de surgir como algo que é necessário e funcional, inserida em situações que representem da forma mais real possível a vida em sociedade, porque *Ela* efectivamente faz parte do quotidiano do aluno. As orientações curriculares referidas reforçam, ainda, que, embora no domínio da Oralidade, mais especificamente no sub-domínio Expressão Verbal em Interação, “a intencionalidade e adequação comunicativas [se] aperfeiçoam principalmente no uso” (1991: 52).

Se se partir do pressuposto de Sousa (1999), de que o manual é “instituído como referência, às vezes única e exclusiva, para aquilo que pode ser dito na aula”, os alunos destinatários deste manual correm o risco de não ter acesso à real estrutura do género epistolar<sup>159</sup> e de ainda ficarem com uma ideia errada do seu uso, uma vez que

estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor decisivo de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica. (Castro & Sousa, 1998: 43/44)

A reprodução destas actividades com as características analisadas leva a um treino superficial e leviano do género epistolar e, conseqüentemente, a uma não aquisição de conhecimento(s).

A conclusão a que se chega é a seguinte: os alunos depois de realizarem estes exercícios de produção textual do género carta propostos pelos manuais não ficarão hábeis na sua competência comunicativa! Escrever uma carta de maneira correcta, coerente e adequada ao(s) contexto(s) de comunicação a que posteriormente serão/poderão ser expostos será uma tarefa difícil de realizar, uma vez que não lhes foi possível perceber qual a verdadeira função do texto epistolar.

Podem-se tirar conclusões na perspectiva do género e, de certo modo, a nível da escrita. Neste sentido, um dos aspectos que não passa despercebido, relativamente aos

---

<sup>159</sup> Acrescente-se que este facto não acontece apenas com o género epistolar, mas igualmente com outros géneros que se revelam importantes na formação da “Cidadania Linguística” relativamente aos quais os manuais revelam ausência ou superficialidade dos dados transmitidos.

exercícios de produção textual propostos, em geral, é a completa ausência de actividades de planificação e de correcção necessárias à actividade de produção textual, processos cognitivos que são essenciais e que acompanham a produção de qualquer texto, não há preocupação de promover a reflexão sobre a construção do texto. Sendo a carta um texto pertencente à escrita para aquisição de técnicas e de modelos quase sempre é vista como o produto (a partir de modelos, quando o é) e não como um processo. O género epistolar aparece inserido nos âmbitos de Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura e de Desenvolver as competências da Escrita e da Leitura, no entanto, os manuais na sua generalidade contemplam a carta em actividades de carácter lúdico.

Poder-se-á partir do princípio de que os autores dos manuais contam e confiam na experiência dos professores que lidam com os manuais para colmatar tal falha... Se assim não acontecer, então, estar-se-á, nitidamente, perante uma falta/um desajuste do próprio manual no que se refere ao ensino e aprendizagem do domínio da produção textual previsto pelos programas oficiais aos quais os manuais obedecem.

Recordem-se, novamente, as palavras de Castro & Sousa (1992) quando se referem ao facto das actividades e dos pressupostos programáticos serem encarados de forma (demasiado) lúdica e, desta forma, camuflarem a complexidade do processo de escrita. É certo que a escrita expressiva e lúdica<sup>160</sup> pode e deve estar associada a situações de (des)bloqueio, mas, repetindo as palavras dos autores anteriormente enunciados, “certamente não se realiza em actividades como «escrever narrativas ou textos dramáticos»” (Castro e Sousa, 1992: 23) e acrescenta-se, neste trabalho, com base no que se analisou, “ou escrever cartas.”.

---

<sup>160</sup> Alguns estudos feitos nos anos 90 (Carvalho, 1996 (*apud* Carvalho 1999); Castro e Sousa, 1998) demonstram que os manuais dedicavam espaço significativo às actividades de escrita expressiva e lúdica e será que tudo continua na mesma? (Carvalho, J. A. B. (1996). “Os manuais escolares de Língua Portuguesa: representações da escrita e do ensino/aprendizagem da escrita”. Comunicação apresentada no *II Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho)

## 4. ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS

*Um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada.*

MAINGUENEAU, 2002:85

### 4.1. DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE

Sendo a carta um texto com um objectivo comunicativo, como já anteriormente se verificou, no momento da sua realização está-se, necessariamente, perante uma situação de interacção escrita entre os interlocutores. Para que tal interacção tenha sucesso, há todo um conjunto de “rituais” da estrutura do género e estratégias discursivo-textuais que têm de ser cumpridos de forma eficaz e producente.

As categorias da estrutura formal do género que serão analisadas neste trabalho justificam-se pelo facto de se atender ao que os alunos têm, na verdade, de aprender, por serem as marcas estruturais do género e, por isso, previstas pelos textos programáticos e presentes nos manuais. Assim, em conjunto com os pressupostos teóricos (confr. capítulo I e II), os programas (confr. capítulo III) e os manuais (confr. capítulo III), determinou-se que se analisaria, no que respeita à estrutura formal, o modo como os alunos realizam os seguintes categorias: fórmulas de abertura – localização espaço-temporal, saudação, e fórmulas de encerramento – despedimento, assinatura e *post-scriptum*. Esta constitui a primeira fase de análise em que se adopta uma perspectiva quantitativa.

Relativamente à segunda fase de análise, numa perspectiva interpretativa, a atenção cairá na organização textual que os alunos fazem do corpo da interacção, relacionando-a, sempre que pertinente, com os elementos estruturais que compõem o género epistolar. Dentro da organização textual dar-se-á atenção às seguintes categorias: a interacção entre os interlocutores, gestão temporal e espacial na sua relação com a situação de comunicação e a organização temática. Após uma análise a todos os textos dos alunos, foram

selecionados aqueles que, de forma mais clara, permitiram ilustrar as várias (cada uma das) dimensões em análise. Esta seleção foi sendo feita de forma progressiva, agrupando as informações em categorias, até que se verificou a sua saturação (a inclusão de novos textos não acrescentava nova informação que se configurasse relevante para o estudo em questão). De entre os textos ilustradores dessas categorias, foram selecionados aqueles que permitiram, de forma mais inequívoca, ilustrar as diferentes dimensões em análise (com as suas subtilezas e pormenores).

Recordem-se as condições de produção dos textos realizados pelos alunos para melhor se entender a apresentação da análise. Os alunos foram submetidos a dois momentos de produção textual, lembre-se:

- 1.º momento – os alunos respondem a uma carta que receberam e por isso a sua escrita segue o modelo a que respondem; para além disso, a escrita é realizada numa folha que tem demarcados os lugares de inscrição das fórmulas do género;
- 2.º momento – os alunos têm, de forma completamente autónoma, de escrever uma carta motivada pela leitura de uma Banda Desenhada.

Para além deste aspecto, os resultados das análises serão apresentados da seguinte forma: na primeira fase, apresenta-se em primeiro lugar o agrupamento de Martinlongo e em seguida o de Faro. Dentro de cada agrupamento será feita a comparação entre a primeira e a segunda fase de recolha por cada nível de ensino. Serão indicadas conclusões parciais relativas às rotinas de abertura e relativas às rotinas de fecho que, posteriormente, concorrerão para as conclusões finais do trabalho. Na segunda fase de análise, por ser uma perspectiva distinta, interpretativa, vão se comentando os dois agrupamentos simultaneamente.

#### **4.2. A ANÁLISE DAS FÓRMULAS DE ABERTURA**

As rotinas de abertura do discurso epistolar desempenham a função de encetar o acto comunicativo e tornam-se necessárias devido à disjunção espaço-temporal existente entre o emissor e o receptor. Nesta posição, podem encontrar-se diversos actos desde o

acusar a recepção de uma carta, aos agradecimentos, pedidos de desculpa, referências espaço-temporais e saudação. Analisar-se-ão apenas as rotinas de localização espaço-temporais e a saudação do destinatário, por serem aquelas que constituem conteúdos de aprendizagem para os alunos do ensino básico.

#### 4.2.1. ESTRUTURA DE FÓRMULA DE LOCALIZAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

Relativamente ao acto de localização espaço-temporal, denominado habitualmente nos textos pedagógicos por data ou datação, refere-se ao momento e ao lugar em que se inscreve o discurso textual. Para que esta indicação seja considerada completa, deverão ser identificados os seguintes elementos: a identificação do lugar onde se encontra o enunciador, seguida da alusão ao dia, ao mês e ao ano em que se produz o texto. Pode receber a configuração que a seguir se apresenta, e que é a que normalmente é transmitida pelos manuais escolares, fazendo com que os alunos aprendam uma das várias possibilidades que esta rotina pode assumir:

#### Local (,) + Dia +(de) Mês +(de) Ano

Observem-se, então, as escolhas dos alunos.

#### 4.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Martinlongo, 28 de Abril de 2008</i>	100%

II FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Portugal 21/05/2008</i>	50%
<i>Portugal, 21 de Maio de 2008</i>	41,7%
<i>Portugal, Maio de 21/05/2008</i>	4,15%
<i>21 de Maio de 2008</i>	4,15%
<i>Portugal</i>	

Na primeira fase de escrita, os alunos do 4.º ano do Agrupamento Martinlongo, apresentam a realização da expressão espaço-temporal correspondente à estrutura acima

referida. É interessante verificar que todos os alunos apresentam as coordenadas espaço-temporais, incluídas nas fórmulas de abertura, condizentes com a situação de comunicação em que estão inseridos. Correspondem, desta forma, às particularidades e requisitos do género epistolar, e oferecem ao seu interlocutor as coordenadas necessárias e exigidas pelo género para a criação do contexto de recepção relativo ao momento da sua produção; possibilitam, assim, ao co-enunciador a (re)criação do efeito ou a ilusão de uma realidade (Seara, 2006: 284) na comunicação assíncrona.

Será de referir que nestes exemplares apenas se observam pequenos desvios da estrutura: apenas 12,5% dos alunos apresenta alterações no uso da vírgula, prescindindo da mesma entre a identificação do lugar e do dia:

*Martinlongo 28 de Maio de 2008*

Curiosamente, encontra-se, ainda, uma formulação da localização espaço-temporal com um acréscimo de informação

*Martinlongo, dia 28 de Abril de 2008*

É acrescentada a designação de dia à data, situação considerada natural se se atender a que trata de alunos do primeiro ciclo e todos os dias escrevem a data no seu caderno diário e a especificação do dia é um dos elementos constituintes. O aluno mais não faz do que repetir um procedimento.

No que à segunda fase diz respeito, encontram-se algumas variantes na formulação da estrutura da rotina espaço-temporal considerada padrão. Contabilizam-se quatro formas distintas da fórmula em análise. A materialidade linguística seleccionada para esta segunda fase difere consideravelmente da primeira, apresentando estruturas diferentes relativamente às opções feitas por estes alunos na fase anterior de recolha dos textos.

A referência espaço-temporal que desempenha a função contextualizadora do evento comunicativo parece ancorar a situação comunicativa numa origem geográfica um pouco vaga – *Portugal, 21 de Maio de 2008* –, pois a regra do jogo interactivo apela à localização geográfica específica do lugar onde o enunciador se encontra e não a designação geral do território maior, como neste caso, o país. O locutor empreende, assim, acções que não conferem com as regras instituídas. Se a função da datação é ancorar num dado espaço e num tempo determinado a situação de comunicação, tornar-se-ia uma difícil tarefa para o

co-enunciador a de contextualizar o momento enunciativo, uma vez que não lhe é fornecida uma referência particular para, desse modo, poder recriar o quadro de produção e, a partir desse, ancorar o seu próprio discurso. Pode-se concluir que se torna difícil para o interlocutor criar a ilusão do mundo real e, conseqüentemente, a inserção no evento comunicativo, uma vez que a vaguidade é de tal ordem que aos olhos do co-enunciador a situação do locutor não é identificável e confunde-se com o espaço do próprio interlocutor. Estas coordenadas permitem ancorar a imagem do locutor num contexto e são essenciais para a interpretação do texto. Será que esta opção dos alunos, dir-se-ia, todos, está relacionada com o facto de esta ser uma actividade do foro da imaginação? Mas se assim for, como se justifica que a maior parte das actividades proporcionadas aos alunos pelos manuais encaixe neste tipo de actividade criativa?<sup>161</sup> Será que é porque o enunciado coloca a personagem noutra país sem a especificação definida do local (como vila, cidade)?

Parece um pouco estranho, no entanto, que todos os alunos tenham optado por uma mesma escolha, ainda que vaga, pois, sem excepção, todos se referem ao país em que estão espácio e temporalmente situados e não ao local preciso em que se encontram. Mais estranho ainda porque na primeira fase concretizaram esta rotina de forma adequada e correcta. Será que houve alguma interferência exterior ao aluno e ao texto durante o processo?

A oscilação no uso da vírgula que se fez sentir na primeira fase, também se verifica, na segunda, só que de forma bem mais expressiva. A oscilação verifica-se entre a sua presença e a sua ausência, entre a designação da referência espacial e a referência temporal.

No primeiro caso em que se encontra a expressão espácio-temporal formulada de forma sintética, abreviada, um desvio ao que se considera padronizado e é ensinado pelos manuais – *Portugal 21/05/2008* –, dos 50% dos alunos que optaram por essa configuração apenas 4,15% coloca a vírgula no seu devido lugar. No segundo caso – *Portugal, 21 de Maio de 2008* – apenas 8,30% não recorre ao uso da vírgula na referência espácio-temporal. No último caso – *21 de Maio de 2008//Portugal* –, a presença da vírgula parece não se justificar, uma vez que houve a opção de fazer mudança de linha em relação às diferentes informações, o que revela a consciência de elementos com funções distintas.

Atendendo a que a vírgula no interior da oração<sup>162</sup> se utiliza para separar elementos, na datação de um escrito, o nome do lugar é separado da especificação temporal propriamente dita (Cunha & Cintra, 1994: 642; Costa, 1994: 73; Beltrão & Beltrão, 1989:

---

<sup>161</sup> Confronte-se, neste capítulo, o item 3., relativo à análise dos manuais.

<sup>162</sup> A data entendida como uma oração.

28). Verifica-se que o uso aparece pouco generalizado/sistematizado. Uma vez que os alunos registam a data todos os dias, não seria de julgá-la assimilada?

### 6.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE	
Localização Espácio-temporal	Percentagem
<i>Martinlongo, 28 de Abril de 2008</i>	86,66%
<i>28 de Abril de 2008</i>	13,34%

II FASE	
Localização Espácio-temporal	Percentagem
<i>Martinlongo, 21 de Maio de 2008</i>	100%

Na primeira fase, referente ao 6.º ano, encontram-se duas formas distintas de elaborar a expressão espaço-temporal. A maioria dos alunos opta pela versão padronizada da expressão. Desta percentagem, apenas um aluno assume o seu local de residência (Laborato, uma aldeia de Martinlongo) como marco espacial, todos os outros assumiram a localidade da escola como ponto de referência. Curioso o facto de apenas um aluno assumir a sua residência como marco espacial, como se os alunos tivessem a consciência de que apesar de pertencerem a outros lugares, o exercício escolar que realizam fá-los estar mais perto da realidade escolar do que da sua própria vivência quotidiana. Será que também daqui se pode deduzir que a prática de escrita revela-se naquele lugar e não noutro? Por um lado, este aspecto pode ser revelador de que escrever na escola é uma prática habitual, no entanto, ter-se-á que acrescentar que, ainda assim, é um facto que ocorre com pouca incidência, pois são de conhecimento geral as dificuldades que os alunos apresentam no domínio da escrita.

Nestas referências nunca é omitida a vírgula. Há a destacar que dois alunos inscrevem o seu enunciado apenas no tempo, não referem o espaço a que o acto de comunicação escrita está associado.

No que à segunda fase diz respeito, observa-se uma homogeneidade total: todos os alunos, sem excepção, seguem a forma padronizada de formulação da rotina verbal espaço-temporal. A única variação que se pode considerar que ocorre é o facto de um aluno escrever a fórmula de forma centrada em relação ao texto e não no canto superior direito da página.

### 9.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Martinlongo, 28 de Abril de 2008</i>	100%

II FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Estremoz, 26 de Abril de 2008</i>	9,09%
Ø	90,91%

Da leitura do quadro, na primeira fase, parece verificar-se que os alunos deste nível de ensino realizam a expressão espaço-temporal de forma homogénea, uma vez que todos a concretizaram e de forma igual, com todos os elementos constituintes a desempenharem as suas funções. Poder-se-ia considerar que estes alunos parecem estar conscientes da importância e da necessidade destas referências na elaboração do género.

No entanto, tal conclusão é refutada pela recolha de textos na segunda fase, revelando que, afinal, no momento em que eles próprios, sem ajuda do modelo textual que esteve presente na primeira fase de recolha, têm de escrever uma carta um dos seus elementos constitutivos é suprimido: a rotina verbal de localização espaço-temporal. Apenas um aluno realizou esta rotina verbal.

Observe-se, agora, o outro agrupamento no que se refere à localização espaço-temporal:

### 4.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Faro/ outros, 6 de Maio de 2008</i>	88,73%
<i>6 de Maio de 2008</i>	1,40%
<i>Faro, 6 de Maio de 2008 - Olhão</i>	1,41%
<i>Montesinho, 20 de Abril de 2008</i>	1,41%
<i>Faro, 6 de Maio de 2008 06-05-08</i>	1,41%
<i>Faro, 6-5-2008</i>	1,41%
Ø	4,23%

II FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Faro, 17 de Junho de 2008</i>	23,94%
<i>Data no fim</i>	16,90%
<i>2008-06-17</i>	2,82%
<i>Faro 17/06/08</i>	4,23%
<i>17/06/08 // Faro</i>	2,82%
<i>Local: Brasil</i>	2,82%
Ø	46,48%

Na primeira fase de recolha dos textos, a maior parte dos alunos optou pela data na sua formulação mais corrente. Desenvolver quer a referência à localidade quer à data, foi a opção de cerca de 88,73% dos alunos. Dentro desta percentagem, verificou-se que alguns alunos (5,63%) optaram por localizar espacialmente a sua produção textual noutras

localidades que não aquela onde se encontravam especificamente. Ou seja, alguns alunos assumiram a localização real de produção, onde se encontravam no momento da escrita da carta, outros, uma minoria, assumiram outros locais, podendo esses locais coincidir com o seu local de residência, uma vez que são localidades próximas da cidade onde se encontram.

Alguns dos alunos foram apresentando variáveis da formulação padronizada. Por exemplo, uns optaram por apresentar esta rotina com a localização temporal em forma numérica: *Faro, 6-5-2010* (1,41%), outros sentiram necessidade de apresentar um reforço quer fosse espacial quer fosse temporal, como se verifica nos seguintes exemplos:

*Faro, 06 de Maio de 2008* [existência de um espaço] *06-05-2008* (1,41%)

*Faro, 6 de Maio de 2008 – Olhão* (1,41%)

Há ainda a referir que, dentro desta percentagem da formulação padrão da rotina, houve quem fizesse coincidir a sua localização com o mesmo espaço do destinatário: “Montesinho, 20 de Abril de 2008”. No que se refere à estrutura formal, esta expressão espaço-temporal poder-se-á considerar bem estruturada, no entanto, num nível pragmático, ela encontra-se desadequada. Se esta fosse uma actividade em que o enunciador não estivesse preso ao seu local de produção, poder-se-ia aceitar; todavia, como a produção desta carta, nesta primeira fase de recolha, estava ancorada no contexto comunicativo com as coordenadas idiossincráticas do próprio aluno, ele próprio é o emissor e por isso tem de se assumir num tempo e num espaço que sejam “seus”: localidade da escola ou a sua morada, espaços, portanto, reais. Não se pode considerar coerente a localização espacial deste remetente relativamente ao solicitado nesta actividade.

No geral, poder-se-á dizer que os alunos deste nível e nesta fase de recolha apresentam uma certa homogeneidade na concretização das referências espaço-temporais; revelam, portanto, ter noção da função da rotina no género a que pertence.

Apenas dois alunos, 4,23%, de um universo de 71, não apresentam a concretização da rotina em análise.

No que à segunda fase diz respeito, uma das primeiras observações que se pode fazer a partir da leitura deste quadro é o aumento da percentagem de alunos que não concretizaram a rotina de localização espaço-temporal em detrimento da quantidade de

alunos que conseguiram concretizar a expressão. Se na primeira fase, apenas dois alunos não realizaram esta rotina, nesta fase, quase metade não o fez.

Encontra-se, à semelhança da fase anterior, uma variação quanto à forma padronizada, como se pode ver nos seguintes exemplos, e que corresponde a 7,04%:

*Faro, 17/06/2008*

ou dispostas uma em cima da outra, na vertical

*Faro  
2008-06-17*

Pode-se encontrar também a fórmula simplificada na sua versão numérica.

Curioso será, ainda, referir que também aqui, à semelhança do que aconteceu na primeira fase de recolha, encontra-se a referência espacial coincidente com o local do destinatário apresentada da seguinte forma: *Local: Brasil*. Dois alunos<sup>163</sup> optam por esta decisão que se pode classificar como incoerente, uma vez que o enunciado proposto para a realização da tarefa específica é a de que o destinatário está no Brasil, pelo que o aluno deveria depreender que o remetente, que é ele próprio, teria de estar fora do Brasil. Portanto, quando o aluno se assumiu como a personagem da Banda Desenhada, deveria ter localizado o contexto de produção que não fosse o destino da carta. Parece que o aluno não foi capaz, através de um processo de inferência, de perceber que se vai comprar uma viagem para o Brasil, não vive no Brasil, do que se depreende que não compreendeu o enunciado da actividade.

Aparece, aqui, uma nova “modalidade”: a representação da data em posição final na carta: posição posposta. Também ela é possível, no entanto, não é a forma ensinada na escola.

---

<sup>163</sup> Os alunos que fazem coincidir o local do remetente com o do destinatário nas duas fases de recolha não são os mesmos.

## 6.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Faro, 27 de Junho de 2008</i>	87,01%
<i>27 de Maio de 2008</i>	5,19%
<i>Segunda-feira, 26 de Maio de 2008</i>	3,90%
<i>26/05/2008</i>	3,90%

II FASE	
Localização Espaço-temporal	Percentagem
<i>Faro, 16 de Junho de 2008</i>	41,56%
<i>16/06/08</i>	22,08%
<i>16 de Junho de 2008</i>	11,69%
<i>Segunda-feira, 16 de Junho de 2008</i>	7,79%
<i>Faro, 23/06/08</i>	5,19%
<i>Faro, 12 de Junho</i>	2,60%
<i>Alentejo, 1 de Janeiro de 2009</i>	2,60%
<i>29 de Maio do ano de 2008</i>	1,30%
<i>Vinte e nove de Maio de 2008</i>	1,30%
<i>19/03/2006, Albufeira - Portugal</i>	1,30%
Ø	2,60%

Tal como acontece com o 4.ª ano, neste nível também, na primeira fase, os alunos, na sua maioria, optaram por representar a localização espaço-temporal pela forma dita padrão. Na concretização desta expressão, verifica-se que os alunos revelam possuir a noção da estrutura da rotina.

A restante percentagem de alunos, 12,99%, optou por não realizar na sua totalidade a expressão espaço-temporal. A omissão que ocorreu foi da especificação do lugar, o elemento temporal mantém-se sempre presente como se pode verificar nos seguintes exemplos: *27 de Maio de 2008*; *26/05/2008*, na sua forma numérica, ou mais particular ainda, *Segunda-feira, 26 de Maio de 2008*. É curioso observar que os alunos optem por especificar, na datação, o dia da semana em que realizam o exercício de escrita, quando não é um dos aspectos transmitidos pelos manuais e, acredita-se que nem pelos professores, por não ser muito comum. Seara (2006) considera que esta especificação é uma forma de criatividade. Repare-se que os alunos que optam por esta tipificação da data, esquecem a designação do local, do que se poderá entender que, para estes alunos, a formulação da expressão espaço-temporal e a importância dos seus constituintes, nomeadamente os espaciais, não se encontram bem esclarecidas. Muitas vezes a data que os alunos têm de realizar na escola possui a designação do dia da semana, mas já não se verifica esse hábito no 6.º ano de escolaridade.

Na segunda fase de recolha do 6.º ano, diferente do que aconteceu na primeira fase, este nível de ensino revela uma maior diversidade de formulações da rotina

espácio-temporal, mais heterogeneidade, denunciando, assim, uma maior dispersão comparativamente à anterior.

Em todo o caso, 41,56% dos alunos opta pelo registo da rotina espácio-temporal na sua formulação mais padronizada. A restante percentagem, reservada às variações, apresenta-as de todas as espécies: sem indicação do lugar; substituição do lugar pela indicação do dia da semana; data por extenso e data numérica; sem indicação do ano; indicações vagas de referência ao espaço como seja o país (Portugal, México) ou a província (Alentejo).

Da leitura da tabela, pode-se concluir que os alunos revelam ter uma noção de rotina verbal de especificação espácio-temporal. No entanto, a maior parte dos alunos oscila na sua concretização que às vezes é vaga, ou seja, os alunos parecem saber que ela existe, mas não lhe reconhecem a importância devida ao ponto de a formularem adequadamente e, conseqüentemente, de perceberem a sua pertinência e o seu contributo para a construção da coerência do texto; memorizaram e automatizaram o uso da fórmula sem interiorizar a sua função.

### 9.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Localização Espácio-temporal	Percentagem
<i>Faro/outros, 30 de Abril de 2008</i>	97,53%
<i>30 de Abril de 2008</i>	2,47%

II FASE	
Localização Espácio-temporal	Percentagem
<i>Faro/outros, 21 de Maio de 2008</i>	48,15%
<i>Roménia, Portugal, 22 de Maio de 2008</i>	6,17%
<i>Faro, Portugal, 21 de Maio de 2008</i>	6,17%
<i>Data no fim</i>	2,47%
<i>Portugal, 26/7/99</i>	2,47%
<i>Cidade de Conlyhood</i>	1,23%
<i>Terça-feira, dia 3 de Maio de 2008</i>	1,23%
<i>3 de Junho de 2008</i>	1,23%
<i>21-05-2008</i>	1,23%
Ø	29,63%

Assiste-se, na primeira fase de recolha dos textos, no 9.º ano, a uma escolha muito uniforme relativamente à apresentação da localização espácio-temporal. Os alunos, na sua maioria, optaram pela fórmula considerada padrão e apenas 2,47% não fornecem a indicação espacial.

Dentro da formulação da rotina verbal, destacam-se 6,17% de textos que, embora apresentem a formulação estrutural da rotina verbal espaço-temporal correcta, referem lugares que não coincidem com o lugar de produção dos textos. Nesta situação específica, contrariamente aos alunos do 4.º ano, que também tinham optado por outras localidades, tal escolha por parte destes alunos do 9.º ano não é adequada, uma vez que o remetente da missiva era o próprio aluno e, portanto, a especificação do lugar onde se encontrava era marcadamente relevante na realização do exercício. Ou seja, pelos nomes escolhidos para a realização da tarefa “Algures debaixo do sol”, “Mil cores”, “Barraquinha” e “Satu Mare”<sup>164</sup>, que não correspondem às suas moradas ou que nem correspondem a topónimos existentes na região na qual os alunos se encontram, conclui-se que tal escolha criativa poderá ser encarada como uma manifestação de ausência de qualquer objectivo e de falta de motivação associada à actividade a desenvolver, como se se tratasse de uma provocação perante um exercício que consideram artificial...

Na fase posterior, uma grande parte dos alunos usa a fórmula padronizada, no entanto, encontra-se uma elevada percentagem que oscila no momento de realização da estrutura da expressão espaço-temporal: verifica-se a omissão do lugar, a troca do lugar pelo dia da semana, a data numérica. Relativamente ao espaço, as formulações demonstram uma certa divergência na sua concretização. Há alunos a referir o lugar da produção escrita com referências ou demasiado vagas ou completamente absurdas, observe-se

*Roménia, Portugal, 22 de Maio de 200*

*Faro, Portugal, 21 de Maio de 2008*

A conjugação da cidade com o país ou de dois países para a formulação da expressão espaço-temporal, inscrevendo assim referências espaciais exteriores e erradas ao local onde se encontra não revela que o aluno não sabe efectivamente estruturar a datação da sua carta, até porque todas as expressões referidas estão correctamente estruturadas, antes revela a forma como os alunos encaram a actividade proposta: com pouco empenho.

Outro exemplo que se pode considerar ainda mais insensato é o de associar à referência vaga do espaço, como o país, uma referência temporal do passado:

---

<sup>164</sup> Satu Mare é um distrito da Roménia. É possível que o aluno seja emigrante deste país, no entanto, não foram recolhidos elementos que confirmem esta observação.

*Portugal, 26-7-99*

Mais uma vez, os alunos parecem revelar criatividade nas escolhas que fazem para a elaboração do seu texto. Esta “criatividade” reflecte a falta de empenho que alguns dos alunos deste nível de ensino colocaram numa tarefa realizada em sala de aula: desmotivação, desinteresse. Poder-se-á perguntar por que razão estes alunos reagem desta forma à(s) actividade(s)? Será que é pela sua formulação? Relembre-se que esta actividade foi preparada à luz das que os manuais apresentam aos alunos. Por outro lado, não será que sendo alunos mais velhos, sabem que estão a ser “usados”? E por isso encontram esta forma como demonstração de que não querem colaborar? Efectivamente, não se sabe as condições em que a actividade foi apresentada aos alunos, porque não foi possível, devido a questões do foro administrativo da escola, ter acesso à realização de recolha dos textos. Essa função ficou sempre entregue ao professor titular da turma.

Outras formas de criatividade podem ser observadas nos exemplos seguintes:

*Cidade de Cowlyhood*

*Houston, Texas, 22 de Maio de 2008*

Estes alunos desprenderam-se do seu efectivo lugar de escrita e criaram um contexto de produção perfeitamente enquadrado com os moldes em que foi feita a proposta de actividade. Relembre-se que a escrita desta carta surge na sequência de uma Banda Desenha em que a personagem principal, com a qual os alunos têm de se identificar, que vai escrever a carta se apresenta com uma indumentária semelhante à de um vaqueiro, a um guardador de gado (*vide* anexo II). Estes alunos encontram estratégias para incorporar a personagem e assim (re)criarem o contexto de produção. Ao criar a referência espacial “Cowlyhood” (uma amálgama que parece querer representar um lugar de fantasia (cinematográfica) de *cowboys* – conjugação de *cow* e *Hollywood*), o aluno relaciona a personagem com o seu enunciado, assumindo-se como protagonista de um filme de *cowboys* do qual ele próprio é a personagem. A outra expressão refere-se a uma das cidades do estado do Texas e ao próprio Texas terra de nascimento dos *cowboys*. Os alunos recorrem à sua memória discursiva (Maingueneau, 1997: 69-70), é o seu conhecimento do mundo construído a partir de um enunciado precedente para criar uma espécie de universo paralelo totalmente ficcionado onde ele se constitui como personagem. Considera-se que daqui se pode concluir da importância que possuem as actividades de motivação que são apresentadas aos alunos. Verifica-se que as características apresentadas pela Banda Desenhada influenciaram o trabalho dos alunos. Neste caso, levou-os a criar um universo

fictício onde se inseriram. Ou será que, por outro lado, se está perante uma resposta irónica a uma actividade que lhes é imposta?

Há ainda a referir a quantidade de alunos que não concretiza a expressão espaço-temporal, iniciando o seu texto pela saudação. Relativamente a este facto, poder-se-á colocar a hipótese de que estes alunos estarão a contaminar a escrita da carta com as características de um modelo epistolar mais moderno? Estarão os modelos mais modernos a influenciar os modelos mais clássicos? É possível, dado que os alunos deste nível de ensino, na generalidade, fazem uso assíduo do *email*, onde não é necessário incluir a data, uma vez que o próprio serviço o faz.

#### 4.2.2. FÓRMULA DE SAUDAÇÃO

Embora esta expressão possa “surgir em lugar de destaque, à esquerda ou à direita, posicionando-se relativamente ao corpo do texto de forma isolada ou separada” ela pode igualmente “ser integrada no corpo do texto epistolar, nas primeiras linhas, funcionando como vocativo.” (Seara, 2006: 288). Segundo a mesma autora, maioritariamente, a expressão apelativa conjuntiva obedece a uma estrutura prototípica, que se apresenta com seguinte a formulação:

[det. possessivo] + [adj] + [categ. genérica de vínculo de amizade ou parentesco] + [nome]
--

Relativamente ao que é transmitido pelos manuais escolares, esta expressão de saudação encontra-se sempre posicionada à esquerda da folha e destacada em relação ao corpo do texto epistolar com um espaço de uma ou duas linhas.

Observe-se o uso da rotina de saudação dos alunos do Agrupamento de Martinlongo.

**4.º ano – Agrupamento Martinlongo**

I FASE	
Expressão de Saudação	Percentagem
<i>Olá Manuel</i>	58,3%
<i>Olá</i>	41,6%

II FASE		
Expressão de Saudação	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Olá Quim,</i>	29,16%	8,3%
<i>Olá amigo Quim,</i>	16,6%	8,3%
<i>Olá amigo Guim como estás</i>	-	4,16%
<i>Olá querido amigo</i>	-	4,16%
<i>Olá Quim. Como te vai as coisas porá ae meu caro amigo.</i>	-	4,16% <sup>0</sup>
<i>Olá meu caro amigo,</i>	4,16%	-
<i>Olá amigo!</i>	4,16%	-
<i>Olá amigo (,) Quim, tudo bem?</i>	8,3%	-
<i>- Olá meu amigo Quim</i>	4,16%	-
Ø	4,16%	-
<b>total</b>	<b>70,7%</b>	<b>29,08%</b>

Na primeira fase, verifica-se que os alunos deste nível dividiram as suas escolhas apenas entre duas opções para a formulação da saudação. A maior fatia recai sobre a expressão “Olá Manuel” com 58,3%, em que o interlocutor é interpelado e saudado. A outra opção vai para a estratégia de interpelação através da interjeição de invocação “Olá”, agora isolada, com 41,6%.

A opção por esta forma de saudação interjectiva segue o modelo de carta a que tinham de dar resposta, em que a interjeição de invocação, isolada, concretiza a estratégia interactiva introdutória da actividade de interlocução de registo familiar. Assim, considera-se que o frequente uso da interjeição está relacionado com o facto de os alunos recuperarem informação da carta que leram e a que respondem.

Entre as duas formas que os alunos elegeram para saudar o destinatário, apenas um dos alunos procede à pontuação da fórmula, na sua versão simplificada de interjeição, separando a dita fórmula do corpo do texto que imediatamente se segue.

No que respeita à segunda fase de recolha, a simples observação da tabela *supra* revela que houve, por parte dos alunos, deste nível, uma maior diversidade no que se refere às escolhas das fórmulas que constituem a expressão de saudação do interlocutor. No entanto, apesar dessa variedade, é visível a presença da interjeição de invocação em todas as hipóteses consideradas por estes alunos, o que, mais uma vez se pode dever ao facto de os alunos retomarem informação que se apresenta no enunciado de Banda Desenhada que serve de motivação à actividade de escrita (confrontar anexo II).

De todas as possibilidades, a que se apresenta mais expressiva é, sem dúvida, a constituída pela interjeição e pelo nome próprio que cobre 37,49% da totalidade, à semelhança da fase anterior. As restantes possibilidades apresentam-se como variantes da fórmula prototípica proposta por Seara (2006) *supra* referida.

A estratégia de interpelação através da interrogativa também foi uma das hipóteses, mas apenas de uma pequena parte dos alunos, apenas três, o correspondente a 12, 5%. De entre estes, considera-se curioso o seguinte enunciado: “Olá Quim. Como te vai as coisas porá ae meu caro amigo”<sup>165</sup>, por revelar uma grande proximidade com o discurso oral; contíguo a uma troca espontânea de uma interacção quotidiana. Ao ler-se o enunciado até parece que se consegue imaginar alguém a pronunciar-lo, inclusivamente a entoação atribuída. Mais perto deste aspecto está um aluno que ao iniciar a sua missiva resolve introduzir o seu discurso com o uso do travessão “- Olá meu amigo Quim”, como se estivesse a reproduzir um diálogo.

Como se verificou, há alunos que optam por colocar a saudação no corpo do texto, não fazendo distinção gráfica, entre a rotina e o texto propriamente dito. Esta opção também é aceitável, como afirma Seara (2006). No entanto, não sendo a mais usual e não sendo a forma como os manuais a transmitem aos seus alunos, não deixa de ser curioso que eles assim a configurem na carta que escrevem.

### 6.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE		II FASE		
Expressão de Saudação	Percentagem	Expressão de Saudação	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Olá</i>	100%	<i>Olá amigo Quim, Tudo bem?</i>	100%	-

Este nível de ensino, neste agrupamento, revela, mais uma vez, uma nítida homogeneidade relativamente à formulação da saudação. Todos os alunos, unanimemente, tomaram a mesma opção nas duas fases, utilizando as mesmas estruturas: a de interpelar o seu destinatário pela mesma fórmula de saudação, na primeira fase apenas “Olá”, na segunda fase “Olá amigo Quim, Tudo bem?”, colando as estratégias de interpelação, na primeira caso à carta que recebem, no segundo à Banda Desenhada que serve de motivação.

<sup>165</sup> Manteve-se a ortografia original.

Na primeira fase, a única variação que se verifica prende-se com o uso da pontuação. Ou seja, há alunos que utilizam a vírgula, cerca de 26,(6)%<sup>0</sup>, para separar a fórmula de saudação do corpo do texto, enquanto 13,(3)%<sup>0</sup> recorrem ao ponto de exclamação para o fazer, e os restantes, 60%<sup>0</sup>, não aplicam qualquer sinal de pontuação.

Na segunda fase, a esmagadora homogeneidade torna-se mais expressiva uma vez que todos os alunos, sem excepção, formularam a expressão exactamente com a mesma construção, a presente na Banda Desenhada, recorrendo aos mesmos elementos, à mesma ordem estrutural e à mesma expressividade no que se refere ao sistema de pontuação. Todos os alunos recorrem à estratégia discursiva de encetar a interacção com o recurso à interrogação. Esta uniformização retira o grau de particularidade que cada texto deveria possuir, tendo origem em alunos diferentes com características distintas, como na continuidade da leitura dos textos se verifica e se encontram as idiosincrasias de cada um. Observa-se, igualmente, uma uniformidade no que se refere à localização da expressão de saudação relativamente ao corpo da missiva, sempre destacada relativamente ao texto. Considera-se que tal uniformidade é causada pelo factor externo aos próprios alunos mas interno à actividade: o balão de pensamento da personagem da Banda Desenhada que conduz os alunos à invariabilidade. Comparar este resultado com o nível do 4.º ano, em que tal uniformização não acontece, permite colocar uma questão: Porque é que estes alunos não deixaram vir à superfície textual as suas características individuais? Apenas porque todos decidiram usar a mesma estratégia de interpelação ao Outro presente na actividade de motivação...

### 9.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE	
Expressão de Saudação	Percentagem
<i>Olá</i>	72,72%
<i>Olá,</i>	18,18%
<i>Olá Manuel</i>	9,09%

II FASE		
Expressão de Saudação	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Olá Quim,</i>	27,27%	9,09%
<i>Olá amigo Quim, tudo bem?</i>	18,18%	9,09%
<i>Olá amigo Quim,</i>	9,09%	9,09%
<i>Olá amigo Manuel, como tens passado?</i>	9,09%	-
<i>Olá amigo Zé, tudo bem?</i>	9,09%	-
<b>total</b>	<b>72,72%</b>	<b>27,27%</b>

Neste nível, verifica-se, curiosamente, à semelhança do 4.º ano de escolaridade, que os alunos se dividiram entre duas possibilidades na estratégia de aproximação ao outro. A

variação é entre a interjeição de invocação “Olá” na vertente isolada ou acompanhada pelo nome do interlocutor “Olá Manuel”. No que se refere ao uso da pontuação, apenas 18,18% dos alunos revelou preocupação neste item de entre aqueles que usaram a interjeição isolada, separando-a, assim, do corpo da carta.

Relativamente a este nível, mas agora na segunda fase, as opções feitas pelos alunos foram igualmente, na sua maioria, colocadas com destaque relativamente ao corpo do texto como se pode verificar na coluna da respectiva percentagem.

Quanto à estrutura da rotina de saudação, pode-se verificar que ela se revê projectada na estrutura indicada por Seara (2006) com o acréscimo da interjeição de saudação “Olá [amigo] Quim”, para todas as interpelações deste nível, perfazendo a totalidade das sequências discursivas. Pode-se, ainda, verificar que existe uma percentagem de alunos, 45,45%, que completam a sua estratégia de interpelação com o recurso à interrogação para iniciarem e anunciarem a interacção com os seus interlocutores.

Neste conjunto de textos, há, ainda a referir o facto de 18,18% dos alunos ter iniciado a sua interacção começando por um nome que não está relacionado com a actividade que lhes foi solicitada. A introdução de nomes próprios que não correspondem ao enunciado dado aos alunos poder-se-á explicar por duas razões: ou houve distracção ou houve uma decisão ponderada por parte dos discentes cujo objectivo seria o de tecer uma trama que não a solicitada, desviando, assim, a sua actividade da inicialmente proposta.

Observe-se, agora, o outro agrupamento.

Ao analisar a representação da saudação nos textos dos alunos do agrupamento de Faro, no decorrer das fases de recolha, verifica-se o seguinte em termos percentuais:

#### 4.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Expressão de Saudação	Percentagem
<i>Olá</i>	76,06%
<i>Olá Manuel</i>	11,28%
<i>Olá amigo Manuel</i>	8,45%
Elementos grafo-discursivos	1,41%
Ø	2,82%

II FASE		
Expressão de Saudação	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Olá, (amigo) Quim, (está) tudo bem?</i>	16,90%	5,63%
<i>Olá, Quim (!!!)</i>	9,86%	5,63%
<i>Olá(!)</i>	4,23%	2,82%
<i>Olá, amigo Quim/Joaquim</i>	4,23%	12,68%
<i>Olá, (amigo) (Quim) estás bom?</i>	2,82%	4,23%
<i>Olá meu (caro) amigo (Quim)</i>	2,82%	1,41%
<i>Quim,</i>	1,41%	4,23%
<i>Amigo Quim, (olá)</i>	1,41%	2,82%

<i>Querido amigo Quim</i>	-	1,41%
<i>Meu amigo Quim</i>	1,41%	-
<i>Amigo espero que...</i>	-	1,41%
<i>Olá amigo</i>	1,41%	-
Ø	11,28%	-
<b>total</b>	<b>46,5%</b>	<b>42,7%</b>

Na primeira fase, é notória a expressividade numérica representante da escolha pela interjeição “olá” como fórmula de saudação, uma vez que está presente em 95,77% das opções tomadas pelos alunos. Dessa percentagem, a maioria ficou reservada para o aparecimento da expressão na sua forma isolada. A restante percentagem cobre duas possibilidades, previstas pelo modelo de Seara (2006: 288), – a referência ao nome próprio do destinatário “Olá Manuel” e a outra “Olá amigo Manuel”, esta última especificando a categoria genérica de vínculo de amizade, categoria que foi predefinida no enunciado da actividade solicitada aos alunos.

Aparece, igualmente, a substituição da expressão de saudação por elementos icónicos que se podem considerar estratégias comunicativas do enunciador por possuírem um objectivo específico. São elementos significativos que transportam consigo uma intencionalidade, neste caso, dado o posicionamento relativamente ao texto, representam a saudação ao interlocutor, marcando, por isso, no discurso, a representação do processo cognitivo subjacente à elaboração do texto. Estes símbolos possuem, segundo Maingueneau (1997:23) traços da comunidade discursiva que o autor entende como “grupos sociais que produzem e gerem um certo tipo de discurso”, ou seja, a entidade produtora discursiva cria assim uma envolvência do interlocutor através da partilha de significado(s). Estes produtores de sentido(s) são usados por uma faixa etária que recorrentemente faz uso deste tipo de símbolos num outro formato comunicativo, as sms’s. Este facto evidencia uma preocupação com o destinatário e o aluno sabe que a sua interpretação será facilmente descodificável pelo outro, ao mesmo tempo que assegura a sua boa aceitação por parte dos destinatários (Menéndez, 1997: 380). Foi bastante reduzida a percentagem de alunos que optaram por não assinalar esta expressão, apenas 2,82%, o que corresponde apenas a dois alunos.

No que se refere à pontuação, apenas quatro alunos, 5,63%, recorrem ao uso da vírgula na separação da expressão apelativa conjuntiva e o corpo do texto.

Na segunda fase, em relação à estrutura da expressão de saudação, verifica-se, numa breve análise das tabelas, uma grande diversidade na elaboração da fórmula, comparativamente com a fase anterior.

As fórmulas elaboradas pelos alunos, nesta segunda fase, podem ancorar-se, de um modo geral, na seguinte, que se revela como que uma espécie de esboço das apresentadas, oferecendo variações, representadas pela aplicação dos parênteses:

*Olá (meu) (amigo) Quim*

Um dos primeiros aspectos que há a referir, é o facto de, nesta segunda fase, neste nível de ensino, alguns dos alunos, optarem por não fazer a demarcação gráfica entre a expressão de saudação e o corpo do texto, resolvendo iniciá-lo imediatamente pela expressão de saudação e retirando-lhe o estatuto isolado que lhe é reconhecido e como é apresentado pelos manuais. Assim, apura-se que 46,5% dos alunos fizeram distinção entre o corpo do texto e a fórmula de saudação, mas, muito próximo deste número, 42,27% dos alunos não fizeram essa distinção. Perante tal, poder-se-á afirmar que os alunos revelam uma consciência das partes constituintes do género, no entanto, não suficientemente clara relativamente à estrutura formal para a sua demarcação gráfica/física.

A restante percentagem, 11, 28%, ficou reservada para aqueles alunos que não concretizaram sob nenhuma forma o ritual da expressão de saudação, deixando em branco o espaço à esquerda destinado para tal ou começando o corpo do texto nesse mesmo espaço.

Sobressai o uso da interjeição de invocação “Olá” à semelhança da fase anterior, fazendo a totalidade de 73,26% das preferências. A interjeição isolada perfaz apenas 7,05% das escolhas, e enceta expressões apelativas recorrentes como [interjeição de invocação + nome] – 15,49%, [interjeição de invocação + adj + nome] – 16,91%. Apenas 7,05% correspondem, na íntegra, à estrutura indicada por Seara (2006), personalizando com a interjeição de invocação [olá + meu + caro + amigo + Quim], ou sem ela [Querido + amigo + Quim]. Relativamente a esta última formulação, diga-se que pouco comum para jovens, os quais não apresentam uma prática recorrente do discurso epistolar, poder-se-á pensar haver aqui uma relação explícita entre este texto e outro conhecido e divulgado

pelos meios de comunicação e, muitas vezes, também, presente em manuais como forma de motivação para o estudo do género epistolar<sup>166</sup>.

Assim, sendo, poder-se-ia considerar que se está perante um momento de intertextualidade, que segundo Maingueneau (1997: 63) se refere ao “conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto estabelece com outros textos”.

Há também a referir a utilização das interrogativas como forma de interpelação inicial do outro, com o intuito de o incitar à interacção escrita. Cerca de 29,58% dos alunos optaram por esta estratégia discursiva.

### 6.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Expressão de Saudação	Percentagem
<i>Olá(!)</i>	54,54%
<i>Olá(!) Manel,(!)</i>	37,66%
<i>(Oléee!) Tudo Fixe</i>	2,60%
<i>Olá, tudo bem?</i>	1,30%
<i>Olá, amigo</i>	1,30%
<i>Oi puto Manel</i>	1,30%
<i>Caro Manuel</i>	1,30%

II FASE		
Expressão de Saudação	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Olá amigo (Quim), (está) tudo bem?</i>	14,29%	-
<i>Olá amigo(inbo) (Quim) (!)</i>	36,36%	-
<i>Olá, Quim, (!)</i>	14,29%	-
<i>Olá!</i>	9,09%	-
<i>Amigo(inbo) Quim</i>	3,90%	-
<i>(Olá,) Querido Quim!</i>	3,90%	-
<i>Caro (amigo) Quim</i>	6,49%	-
<i>Olá meu amigo,</i>	1,30%	-
<i>Olá meu velho amigo Quim!</i>	1,30%	-
<i>Olá meu preguisoço</i>	1,30%	-
<i>Então amigo, como estás?</i>	1,30%	-
<i>Oi mano.</i>	1,30%	-
<i>Oi, Quim tudo bem?</i>	1,30%	-
<i>Oi amigão</i>	1,30%	-
<i>Hey!</i>	1,30%	-
<i>Olha Quim</i>	-	1,30%
<b>total</b>	<b>98,72%</b>	<b>1,30%</b>

<sup>166</sup> Trata-se de um poema de João Monge, cantado pela Banda Rio Grande intitulado *Postal dos Correios* e que apresenta os seguintes versos iniciais

Querida mãe, querido pai. Então que tal?  
 Nós andamos do jeito que Deus quer  
 Entre dias que passam menos mal  
 Lá vem um que nos dá mais que fazer  
 (...)

Letra retirada do sítio <http://letras.terra.com.br/rio-grande/509907/>

Neste nível de ensino e na primeira fase, volta a verificar-se uma escolha maioritária relativamente à interjeição de saudação “Olá” presente, de forma explícita, em quatro das sete possibilidades criadas pelos alunos, representando um total de 94,8%, expectável uma vez que a carta modelo assim apresenta a sua expressão de saudação.

Em relação às restantes variedades, a interjeição de invocação também está presente, mas sob outras formas como “Oléee!” ou “Oi puto”: ambas interjeições de saudação, mas que revelam traços mais joviais e mais expressivos relativamente à forma mais usual. No segundo exemplo, há a referir a escolha pelo adjectivo “puto” em que o enunciador, pelo tom familiar com que se dirige, coloca o co-enunciador numa situação de igual para igual, como pertencentes à mesma comunidade discursiva (Maingueneau, 1997:23).

O uso da pontuação é feito de forma irregular, ou seja, os alunos nem sempre recorrem ao uso da vírgula que separa a interjeição de invocação do vocativo e devê-lo-iam fazer, uma vez que estes elementos exercem funções sintácticas diferentes. Neste nível, apenas 16,88% dos alunos o fazem.

Ainda uma palavra para o emprego da expressão “Tudo fixe”, de uso comum nas faixas etárias abrangidas pelo estudo, que representa uma forma bastante expressiva de entusiasmo e de alegria, e que, recorrentemente, é utilizada, referindo-se a algo, como forma de assentimento para comprovar que tudo está bem, que fica combinado, que está assente<sup>167</sup>. No entanto, não parece ser o caso aqui, pois o aluno está a encetar a interacção e, portanto, quanto muito utilizá-la-ia como uma interrogação, constituindo, assim, a expressão de uma estratégia que visa a construção da interacção, solicitando ao seu interlocutor uma resposta, como acontece com a expressão interrogativa “Tudo bem?” usada apenas por um aluno. Será que o aluno se esqueceu do ponto de interrogação?

A estratégia de saudar através do recurso a uma pergunta como possibilidade da rotina comunicativa, segundo Silva (2002), é uma verdadeira estratégia discursiva interactiva de envolvimento do interlocutor que é interpelado no desenrolar da cena enunciativa. Para esta autora, estas estratégias, a par de outras, “visam manter uma interlocução viva do escrevente com o seu parceiro, construída nas bases de uma comunicação notadamente polida.” (Silva, 2002: 178). A autora considera, ainda, que

---

<sup>167</sup> AAVV. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, p. 1764.

nesse momento da interação, ritualisticamente, instaura-se, por assim dizer, o encontro dos dois correspondentes. Mediante o diálogo escrito, o escrevente se faz presente ao seu interlocutor e, enunciativamente, este é envolvido na interação. Noutras palavras, as formas interrogativas, *como vai você?* ou *tudo bem?* dão a impressão de que o escrevente põe-se próximo ao seu destinatário, recriando uma atmosfera de um bate-papo informal e íntimo, no qual o parceiro, pela prática da leitura, vai significando as pistas oferecidas pelo texto (re)construindo cognitivamente e interativamente o espaço dialógico aí projetado. A esse respeito, ressalta-se mais uma vez que é possível supor que as reações do destinatário ao ato de saudação, embora não se manifestem verbalmente, não seriam diferentes das rotinas de polidez na vida cotidiana. (Silva, 2002: 180)

Na sequência do que diz Silva, poder-se-ia dizer que a estratégia da interrogação na carta aproxima-a, enquanto texto escrito, do texto oral.

Fora da regularidade, encontra-se, ainda, a formulação da expressão “Caro Manuel”, forma de tratamento que exprime consideração, possui valor de estima, exprime amizade, mas num registo um pouco mais formal do que as restantes escolhas. Opção, aparentemente, pouco consentânea/comum para a faixa etária em questão, bem como para o nível anterior onde também ocorre.

Como se verifica, nesta segunda fase, todos os alunos concretizaram a expressão em análise.

Relativamente à colocação da expressão de saudação em relação ao corpo do texto, neste nível, os alunos optaram, na sua maioria, à excepção de um aluno, 1,3%, por fazer a distinção gráfica entre os dois elementos da estrutura epistolar, correspondendo, assim, ao que se considera mais uniformizado.

A utilização da interjeição de invocação também neste nível representa uma percentagem significativa das opções, cerca de 81,83% das escolhas. As variantes de “Olá” como “Oi” e “Hey!” representam 5,20%, perfazendo um total de 87,03%.

A preferência por “Oi” e “Hey!” parece revelar um tom mais descontraído na forma de saudação, uma vez que os mesmos são usados como forma de chamamento ou cumprimento, dir-se-ia mesmo que são expressões tipicamente orais que foram transpostas para o registo escrito. A versão “Hey!” poderá corresponder à interjeição de chamamento

“ei”<sup>168</sup>, a que o aluno deu outra configuração ortográfica, ou poderá estar relacionada com uma interferência da língua inglesa tão presente no quotidiano dos jovens através de filmes, músicas, televisão,...

Quanto à estrutura da expressão encontra-se uma variedade muito grande, maior que na fase anterior, que se pode considerar, no fundo, como variações da estrutura prototípica apresentada por Seara (2006).

Verifica-se, ainda, o recurso à estratégia discursiva da saudação através das interrogações, 16,89%, bastante mais do que na primeira fase, análoga à folha do enunciado.

Um dos alunos recorre ainda à interjeição de chamamento “olhe”<sup>169</sup> na sua versão de tratamento de segunda pessoa “Olha Quim”, como forma de interpelação, com a função de vocativo. Uma nota ainda para os usos de “mano” e “velho”. O primeiro reveste-se de um carácter afectuoso, familiar que designa “amigo”, “colega”, “camarada”, portanto, aqui como sinónimo de “amigo”. O seu uso poderá estar relacionado com a prática de fórmulas ritualizadas de alguns grupos. Poderá ser uma corruptela de “man”, ouvido nos filmes, e por isso mais próximo do “pá” de gerações anteriores. O segundo termo, o adjectivo “velho”, pela sua posição anteposta ao nome a que se liga, “amigo”, vem aprofundar o traço do laço especificado, dando continuidade, assim, ao solicitado pelo enunciado da actividade “Alfredo, sabendo que vai viajar, decide avisar um amigo...”.

### 9.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Expressão de Saudação	Percentagem
<i>Olá</i>	51,85%
<i>Olá Manuel,</i>	35,80%
<i>Boas</i>	7,41%
<i>Bons dias</i>	1,23%
<i>Querido Manel</i>	1,23%
<i>Amigo Manel</i>	1,23%
<i>Cumprimentos</i>	1,23%

II FASE		
Expressão de Saudação	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Olá amigo (Quim), (!)</i>	43,21%	-
<i>Olá Quim,</i>	7,41%	16,05%
<i>Olá amigo, (tudo bem?)</i>	6,17%	-
<i>Querido amigo (Quim),</i>	6,17%	-
<i>Amigo Quim,</i>	3,70%	-
<i>(Olá) Caro amigo (Quim),</i>	3,70%	2,47%
<i>(Olá) Meu grande amigo Quim,</i>	-	2,47%
<i>Meu caro e fiel amigo,</i>	-	1,23%

<sup>168</sup> AAVV. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores e <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=ei>

<sup>169</sup> AAVV. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2 vols.* Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

<i>Olá amigo de velha data</i>	1,23%	-
<i>Quim</i>	1,23%	1,23%
<i>Boas, Quim?</i>	1,23%	-
<i>Olá Alfredo,**</i>	1,23%	-
Ø	1,23%	-
<b>total</b>	<b>76,51%</b>	<b>23,45%</b>

Mais uma vez, na primeira fase, encontra-se a opção da interjeição de invocação “Olá” como a mais utilizada pelos alunos deste nível de ensino, acompanhada ou não pelo nome próprio, perfazendo entre as duas possibilidades o valor correspondente a 87,65%. Poucos foram os alunos que optaram por outras possibilidades consideradas padrão através do uso dos adjectivos “amigo” e “querido”, apenas 2,46%.

Das opções escolhidas pelos alunos, há, no entanto, três que chamam a atenção. A escolha de “boas” (7,41%) ou “bons dias” (1,23%) parece constituir um obstáculo na interação de tão próximas que estão da oralidade, de um registo de língua bem familiar. Embora sejam expressões destinadas à saudação, ao cumprimento inicial de uma interacção, a primeira está reservada à introdução de enunciados do discurso oral<sup>170</sup> e a segunda está destinada a formulações discursivas consagradas a uma parte específica do dia – o período da manhã. O uso de “bons dias” apenas seria possível se o enunciador soubesse/tivesse a certeza de que o seu interlocutor receberia a carta no período da manhã, caso contrário, o recurso a esta expressão, aos olhos do destinatário, pode revestir-se de um carácter destoante ou incoerente. O mesmo se passa com o uso da expressão “Cumprimentos” como forma de abertura e saudação. Embora seja uma fórmula recorrente para se dirigir a alguém com cortesia e manifestação de interesse, este termo, no discurso epistolar, está reservado ao final da missiva, às rotinas de fecho.

Na segunda fase, no que se refere à posição da expressão de saudação, 76,51% dos alunos fizeram corresponder a expressão a um lugar de destaque relativamente ao corpo do texto, enquanto 23,45% não destacaram a expressão em relação à configuração textual do género epistolar. Apenas um aluno, 1,23%, não realiza a expressão.

Relativamente ao uso da interjeição de invocação, encontra-se, igualmente, neste nível, um uso recorrente da interjeição “Olá”, cerca de 82,71%.

<sup>170</sup> AAVV. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, p. 555.

Relativamente à estrutura da expressão, verificam-se variantes da estrutura prototípica de Seara (2006). Dessas sobressai “Meu caro e fiel amigo,”, não pela percentagem uma vez que apenas um aluno a usou, 1,23%, mas pelo tom mais formal de que se reveste através do uso dos adjetivos “caro” e “fiel”; pouco usuais no sistema léxico de alunos do ensino básico.

O recurso à estratégia discursiva de encetar a interacção através da interrogação teve a preferência de 6,17% na fórmula “Olá amigo, tudo bem?”, semelhante ao enunciado, e 1,23% para a expressão “Boas, Quim?”.

Apenas um aluno faz uso de marcas icónicas como estratégia de interacção “Olá Alfredo, \*\*”, escolhendo um símbolo que se pode designar por “estrelas” como forma de chamar a atenção do interlocutor. A criatividade nas formas de invocar o outro pode considerar-se consensual dado que esta é uma actividade onde a criatividade é aceite por ter um carácter mais lúdico. A criatividade abre, assim, espaço para um maior leque de possibilidades.

### **4.3. ANÁLISE DAS FÓRMULAS DE FECHO**

#### **4.3.1. FÓRMULA DE PRÉ-FECHO**

Embora já se tenha afirmado que os manuais não apresentam a explicitação desta rotina e os textos programáticos também não o refiram, há alguns alunos que revelam sentir a necessidade de realizar este momento na interacção epistolar que desencadearam.

Este momento da interacção, de algum modo, funciona como uma estratégia do interlocutor para se “desculpabilizar” por terminar a comunicação.

No que se refere ao agrupamento de Martinlongo, verifica-se o seguinte:

### Agrupamento Martinlongo

I FASE	
4.º ano	0%
6.º ano	0%
9.º ano	0%

II FASE	
4.º ano	8,3%
6.º ano	0%
9.º ano	11%

Alguns alunos optam, para pôr fim ao acto comunicativo, por usar anúncios performativos (Seara, 2006: 311) como “*Tenho que ir, Adeus*” (M1D4) ou “*Agora vou ter de me despedir, pois tenho muito que fazer!*” (M9A5), ou numa forma mais modalizadora ainda como “*Amanhã logo nos vemos, adeus*” (M1D9), em que o acto comunicativo não é interrompido na sua totalidade, mas adiado e, dessa forma, o efeito disfórico da separação é atenuado.

Estes alunos, uma minoria sublinhe-se, sentem, pois, a necessidade de através de uma justificação marcar explicitamente o fim do acto comunicativo que desenvolvem e no qual participam.

### Agrupamento Faro

I FASE	
4.º ano	0%
6.º ano	2,6%
9.º ano	1,23%

II FASE	
4.º ano	4,23%
6.º ano	2,6%
9.º ano	8,64%

A percentagem de alunos que realizaram o momento do pré-fecho, neste agrupamento, revela-se mais expressiva. As estratégias a que recorreram são sensivelmente semelhantes às dos alunos do anterior agrupamento.

As opções variam entre o anúncio performativo e o acto de justificação pelo esvaziamento de conteúdo (Seara, 2006: 311). Assim, podem-se observar alguns exemplos das estratégias de suspensão da comunicação utilizadas:

Acto performativo:

- *Bem acabo por aqui* (F6B3)
- *Com muita pena minha tenho de me despedir* (F6B5)
- *Bem, é melhor despedir-me, tenho uns assuntos a tratar* (F9B4)

Justificação devido a esvaziamentode conteúdo

- *Bem sem mais nada para dizer* (F9B7)
- *Por agora é tudo* (F9A7)
- *Bem era só isto* (F9B3)
- *Sem mais nada a dizer despeço-me com um grande abraço* (F9B7)

Mas também se pode encontrar a invocação clássica:

- *Bem, tenbo de ir* (F6D14)

Os alunos que recorreram a esta estratégia de fecho, assumindo-se como aquele que detém, no momento, a responsabilidade da interacção, sentem a necessidade de se justificar perante o seu interlocutor revelando sensibilidade e pragmatismo no que se refere à cooperação comunicativa necessária à manutenção do discurso. O princípio de cooperação (Grice) que os alunos revelam, parece estar assimilado nas relações conversacionais e desta forma foi transposto para a escrita.

#### 4.3.2. FÓRMULA DE DESPEDIDA

As rotinas de fecho verbalizam o procedimento utilizado para cumprir o encerramento da carta. Este é um momento de natureza convencional e faz parte de qualquer tipo de actividade social. São, regra geral, fórmulas estereotipadas e podem ser de diferentes naturezas e ter distintos significados. O momento de saudação de fecho é o acto nuclear do fecho da carta (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 23)

Comece-se a sua análise pelos alunos do Agrupamento de Martinlongo.

#### 4.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE		II FASE		
Despedida	Percentagem	Despedida	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Um abraço</i>	83,3%	<i>Um grande abraço e espera-me aí</i>	4,16%	-
<i>Um abraço Adeus até outro dia</i>	4,16%	<i>Um (grande) abraço</i>	25%	-
<i>Um beijo</i>	4,16%	<i>Adeus (Amigo)</i>	4,16%	4,1(6)%

<i>Dechau até qualquer dia</i>	4,16%	<i>Um beijo (e um abraço) do teu amigo</i>	8,3%	-
<i>dechão</i>	4,16%	<i>Um beijo/beijos</i>	8,3%	-
		<i>Um (grande) abraço do teu amigo</i>	29,16%	-
		<i>Adeus e um abraço do teu amigo</i>	4,16%	-
		Ø	12,5%	-
		<b>total</b>	<b>95,74%</b>	<b>4,1(6)%</b>

Na primeira fase, verifica-se uma homogeneidade relativamente à forma que os alunos seleccionaram para se despedir do seu interlocutor: “Um abraço”, fórmula escolhida, também, para cumprir a despedida na carta a que os alunos receberam. A opção pela fórmula “Um beijo” denuncia o sexo feminino do interlocutor e a sua espontaneidade e familiaridade, ou pelo menos o seu desejo confirmado pelo conteúdo do texto, no acto de escrita. As expressões “dechau” e “dechão”, são corruptelas da expressão interjectiva coloquial – Tchau! que é usada como forma de despedida, adequada ao momento da interacção, no entanto, desadequada ao registo escrito. Mais uma vez está-se perante a influência da oralidade na escrita.

A referir que há alunos que, embora destaquem a fórmula de despedida do corpo do texto, ainda no corpo da missiva iniciam a despedida da carta introduzindo a expressão “Um abraço Adeus até outro dia.” Ou, noutra versão, “Dechau até qualquer dia.”, causando uma suspensão abrupta no decorrer da exposição do conteúdo. Os alunos anunciam de forma repentina que a interacção vai acabar. A forma brusca causa certamente alguma estranheza ao leitor, uma vez que não apresenta uma razão, uma justificação para o fazer, ali, naquele contínuo. Em termos epistolares, e para que tal não suceda, a carta possui um momento de pré-fecho que pretende exactamente evitar a existência de um corte abrupto na relação epistolar, na separação entre os participantes. Essa rotina tem uma função de cortesia. Conforme Seara

O anúncio de fecho de missiva vem, frequentemente, acompanhado de um acto de justificação como se fosse necessário explicar a “culpa” do interlocutor de pôr fim à interacção. Todas as circunstâncias que constituem a transição entre o corpo da carta e as rotinas de fecho parecem querer atenuar o efeito disfórico da separação e esses detalhes verídicos tentam mascarar o artifício de um fim inelutável. (Seara, 2006: 311)

Esta estratégia contribui para o sucesso na relação epistolar. Esta rotina não é ensinada na escola. Na estrutura que é apresentada em manuais e em suplementos de manuais, nos que foram alvo de análise, e noutros conhecidos, não é dado conta deste acto performativo que fornece ao outro as coordenadas no sentido de se conduzir na relação criada através do texto. Não sendo transmitido ao aluno, também não se pode esperar que o seu uso seja natural. A este respeito lembrem-se as palavras de Santos & Menéndez quando afirmam que

Num mundo em constante mutação, em que as formas de cortesia se consideram caídas em desuso, ensinar aos alunos as expressões correctas de início e de fecho dos diferentes subgéneros de cartas não é inútil – é necessário. Muitas vezes trata-se de competências que, caso não sejam adquiridas na Escola, dificilmente serão tidas como naturais. E o seu desconhecimento, longe de ser «natural», pode contribuir para uma futura taxa de iliteracia, por impedir uma correcta inserção na praxis social. (Santos & Menéndez, 2007: 2564-2572)

Apenas mais um apontamento: os textos programáticos determinam os conteúdos a serem lecionados, relembre-se, novamente, o que dizem relativamente ao universo epistolar:

Para o 1.º ciclo:

Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, **correspondência**<sup>171</sup>, jornais de turma, de escola...).

Para o 2.º e 3.º ciclos:

**Objectivos:** “Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas” e “Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita” (2.º ciclo); “produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita” (3.º ciclo)

**Conteúdos:** “Escrita para apropriação de técnicas e de modelos”

---

<sup>171</sup> Sublinhado nosso.

- Preparação/Planificação do texto
  - . exploração do tema
  - . intencionalidade comunicativa
  - . adequação comunicativa
  - . organização das ideias
  
- Construção do texto
  - . encadeamento das partes do texto
  - . construção do parágrafo e da frase
  - . pontuação
  - . vocabulário
  - . ortografia

**Processos de Operacionalização:** “Experimentar, no âmbito de projectos de trabalho, diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diferentes: ... cartas...” (2.º ciclo); “Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos” (3.º ciclo).

POEA-2 (1991: 37)/ POEA-3 (1991: 45)

Na continuação do que anteriormente se disse, e da leitura destes excertos dos respectivos programas, verifica-se que os programas determinam qual o género que deverá ser ensinado e deixam margem para os conteúdos referentes a esse mesmo género, uma vez que não os especificam. Do cruzamento de informação nasce uma questão: por que razão não faz parte dos constituintes da carta a rotina de pré-fecho? Será que é para simplificar a aprendizagem do género? Uma vez que esta rotina de pré-fecho é vista como uma etapa interactiva e discursiva que organiza a estrutura o género epistolar, deverá ser ensinada na escola, caso contrário considera-se que o ensino da sua estrutura está a ser efectuado de forma deficiente.

Pelo que é exposto, seria importante devolver esta rotina de pré-fecho ao ensino, pois as aprendizagens que daqui podem decorrer revelam-se importantes não apenas para o género epistolar, em si, mas para os usos discursivos dos alunos em sociedade.

Na segunda fase, mais uma vez, verifica-se uma maior diversidade de fórmulas relativamente à primeira fase. A grande fatia, 54,16%, vai para as opções “Um (grande) abraço” em que o adjectivo umas vezes aparece e outras vezes não, e “Um grande abraço do teu amigo”. A diferença entre estas duas opções, que dominam as escolhas, prende-se com o facto de, na segunda, haver uma confirmação da relação instituída pelo enunciado da actividade proposta, através da presença do determinante possessivo “teu”.

As restantes formulações, apesar de estruturas diferentes, revelam espontaneidade e familiaridade no tratamento. Verifica-se que as expressões comunicativas, destinadas a formalizar o fecho da interacção, confirmam a relação que se pretendeu que os alunos criassem com o interlocutor imaginário, ao redigir as suas cartas.

Nas fórmulas usadas nesta segunda fase, 16,6% dos alunos recorreram à fórmula “beijos” para concretizar esta rotina. No entanto, lembre-se que o locutor imaginado é do sexo masculino. Desses 16,6%, 12,45% correspondem a alunos do sexo feminino, que revelam ter tido mais dificuldade em se desprender das suas características<sup>172</sup>, e 4,16% refere-se a elemento masculino que se julga ter tido consciência da sua escolha. Este facto apenas ocorre no 4.º ano de escolaridade.

Uma nota para uma diferença existente entre o primeiro momento de produção de texto e o segundo, que se prende com o facto de, na segunda fase, 12,5% dos alunos não terem concretizado a rotina de despedida. Mais uma vez se julga que tal se justifica, porque os alunos realizam este segundo momento de produção textual sem terem um modelo estrutural do género que vão produzir e por isso há rotinas que acabam esquecidas. Do que se conclui que a rotina de despedida, para alguns alunos, ainda não constitui um ritual do género epistolar.

### 6.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE	
Despedida	Percentagem
<i>Um abraço</i>	60%
<i>Adens</i>	6,6%
<i>Um beijo da...</i>	13,3%
<i>Muitos beijinhos</i>	6,6%
<i>Beijocas doces</i>	6,6%
<i>Boa vida</i>	6,6%

II FASE		
Despedida	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Despeço-me com um abraço. Até breve.</i>	86,6%	-
<i>Despeço-me com um aperto de mão bem grande</i>	6,6%	-
<i>Vá um abraço</i>	6,6%	-
<b>total</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>

Na primeira fase, observa-se uma preferência manifesta pela expressão de despedida “Um abraço”. Reservado a uma saudação mais familiar, encontra-se 26,5% das

<sup>172</sup> Recorde-se aqui um tema da escrita de autoria caracteristicamente feminina que constitui um interessante foco de investigação nas produções de alunos, mas que ficará como trabalho futuro, uma vez que não se enquadra dentro dos objectivos do presente trabalho.

rotinas escolhidas: os “beijinhos”. A escolha destas últimas continua a configurar um emissor feminino.

A expressão “boa vida” não exprime propriamente uma despedida, mas sim um desejo para o outro: “desejo-te uma boa vida”, “desejo que estejas bem”. Através desta expressão, o locutor parece anular-se na relação construída ao longo do texto devido à sua estrutura elíptica. Se se aceita assim na oralidade, torna-se desadequada ao contexto em que é inserida, o escrito, uma vez que através desta rotina comunicativa não é possível inferir da relação interpessoal que o aluno deveria ter criado.

Na segunda fase, é curioso que a maior parte dos alunos tenha optado pela mesma fórmula de despedida, com exactamente a mesma estrutura e sempre demarcada do corpo do texto, o que de alguma forma se revela um pouco contra o que se tem observado ao longo das comparações realizadas. Se se associar este facto ao da análise das rotinas de saudação e de localização espaço-temporal conclui-se que, de algum modo os alunos, deste nível de ensino, parecem ter sido condicionados por um elemento exterior à actividade/ elemento exterior à relação epistolar que teriam eles próprios de construir... A fórmula escolhida revela pouca espontaneidade/criatividade. De certa forma, a rotina escolhida por um aluno “Despeço-me com um aperto de mão bem grande”, expressão verbal de um tipo de despedida que é próprio da proximidade física que a oralidade comporta, parece ser uma versão construída a partir de uma outra anteriormente fornecida.

### 9.º ano – Agrupamento Martinlongo

I FASE	
Despedida	Percentagem
<i>Um (grande) abraço</i>	90,90%
<i>Um beijinho</i>	9,09%

II FASE		
Despedida	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>(Muitos) Um abraço(s)</i>	36,36%	-
<i>Um grande abraço do teu amigo</i>	27,27%	-
<i>Adeus e até dia 30</i>	9,09%	-
<i>Saudades para a tua família</i>	9,09%	-
<i>Abraços para ti e beijos para a tua mulher e filha</i>	9,09%	-
<i>Os meus cumprimentos,</i>	9,09%	-
<b>total</b>	<b>100%</b>	0%

Na primeira fase, verifica-se uma uniformização na escolha da expressão que concretiza a rotina, que coincide com a apresentada na carta que os alunos leram e à qual se

encontram a responder. Apenas um aluno opta por acrescentar o adjetivo “grande” tornando a expressão mais entusiástica. Também neste nível e nesta fase se pode encontrar o tão habitual “beijinho”, mais uma vez, tendo origem num remetente feminino.

Na segunda fase, a diversidade é maior. A grande percentagem recai na rotina comunicativa de despedida da expressão “Abraço” e suas variantes (72,72%).

Outras opções foram tomadas. A escolha da expressão “Abraços para ti e para a tua mulher” mostra que este aluno “incorporou” de tal modo a personagem do enunciado que acabou por construir no seu discurso o universo familiar do seu interlocutor. Não só manifesta desejos para o seu correspondente como estende os votos/cumprimentos à sua família, criando através desta formulação todo um contexto de interacção onde ele próprio, remetente imaginário, se movimenta. A extensão dos cumprimentos é uma modalidade muito recorrente no discurso oral, em que, hipoteticamente, o aluno se terá inspirado.

Observe-se, agora, o outro agrupamento:

#### 4.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Despedida	Percentagem
<i>Um (grande) abraço</i>	73,24 %
<i>Um beijo(inho)</i>	8,45%
<i>Adeus</i>	7,04%
<i>Com os melhores cumprimentos</i>	1,41%
<i>Felicidades</i>	1,41%
<i>Um abraço do teu amigo</i>	1,41%
<i>Até à próxima</i>	1,41%
Ø	5,63%

II FASE		
Despedida	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Um (grande) abraço</i>	29,58%	4,23%
<i>(Então) Adeus</i>	7,04%	1,41%
<i>Adeus, Quim...(!)</i>	-	2,82%
<i>Adeus amigo</i>	2,82%	4,23%
<i>Adeus e um grande abraço</i>	4,23%	1,41%
<i>Adeus e...</i>	1,41%	1,41%
<i>Adeus e porta-te bem</i>	1,41%	-
<i>Os melhores cumprimentos do teu amigo</i>	5,63%	1,41%
<i>Até daqui a bocado</i>	-	1,41%
<i>Chão/Techan!!!</i>	1,41%	1,41%
<i>Beijinhos</i>	9,86%	-
Ø	16,90%	-
<b>total</b>	<b>80,29%</b>	<b>19,74%</b>

Nos textos recolhidos na primeira fase, verifica-se uma escolha massiva (74,65%) pela despedida em, forma de “Um abraço”, uma forma bastante estereotipada, à semelhança do que se passa na carta recebida em que o locutor também se despede deste modo.

Outras opções, com menos expressividade, deram corpo às escolhas dos alunos para assim fecharem o momento da interação como os típicos “beijinhos” ou o “Adeus”, formas conhecidas por esta faixa etária e bastante utilizadas noutros meios de comunicação.

A escolha da expressão “Com os melhores cumprimentos”, embora correcta na função em que é utilizada, revela-se pouco adequada por se revelar demasiado formal relativamente à situação criada nesta fase produção textual: dois interlocutores amigos e da mesma faixa etária, bastante jovem: dir-se-ia mesmo – crianças que se comunicam através de uma carta familiar.

Relativamente a outras escolhas menos adequadas à situação de comunicação escrita, observe-se a opção por “Felicidades” que não é totalmente consentânea com a rotina que ocupa, uma vez que não possui o objectivo de despedida, mas representa um desejo em relação ao outro: que o outro atinja determinado estado. Outro exemplo, a expressão “até à próxima”, informal e possível de ser utilizada entre dois interlocutores, no entanto, noutro registo, o oral. Para além disso, note-se, à escolha desta expressão, está associado facto de não haver um “encontro” marcado no futuro, através desta expressão o reencontro pode ou não acontecer, o que no universo epistolar se espera que seja contrário, espera-se sempre que uma carta solicite outra, que a interacção aconteça, a não ser que se entenda a expressão como uma forma elíptica de “Até à tua próxima carta”...

No que se refere à não realização da fórmula de despedida, poucos foram os alunos que não a concretizaram, apenas 5,63%, no entanto, relevante, na medida em que seguiam a leitura de outra carta na elaboração do seu próprio texto.

Relativamente aos textos da segunda fase, verifica-se, à partida, mais uma vez, uma maior diversidade nas fórmulas escolhidas para concretizar a rotina de despedida. A expressão “Um (grande) abraço”, também nesta fase, foi aquela que reuniu maior número de escolhas, mas diminuiu, dando lugar à expressão “Adeus” que, na totalidade das versões, representa 28,19% de todas as opções realizadas. Esta interjeição de despedida faz parte do quotidiano de qualquer indivíduo, independentemente da faixa etária, uma vez que faz parte das interacções verbais orais e recorrente nas verbais escritas na modalidade de *sms*. O mesmo se aplica à interjeição de carácter mais informal “Chão” ou “Techau!!!”, versões ortográficas de Tchau!

A expressão “Os melhores cumprimentos”, nesta fase, ganha expressividade relativamente à primeira, ocorrendo em 7,04% das opções, o que se pode considerar pouco coerente uma vez que o enunciado coloca dois interlocutores que estão unidos pelo laço da

amizade. Esta fórmula está reservada para relações mais formais. Acrescenta-se que a utilização destes “melhores cumprimentos” entra em incoerência com o conteúdo do texto, como por exemplo no seguinte excerto “Preciso que me deixes ficar na tua casa porque não tenho dinheiro para arranjar uma nova casa. Eu levo saco cama, só preciso de um tecto para me abrigar.” (F1A10) em que a intimidade revelada no conteúdo do discurso acaba por criar uma determinada desarmonia relativamente à formalidade da despedida.

A escolha por “Até daqui a bocado”, para além do que anteriormente se afirmou sobre uma expressão “Até à próxima”, aplicada à situação de comunicação assíncrona, torna-se completamente dissonante uma vez que a expressão significa em si própria pouco tempo entre o momento (o agora) e o futuro encontro (o depois) e no caso do epistolar não se torna possível dado que uma carta se escreve porque os interlocutores se encontram geograficamente afastados. No caso particular da actividade de escrita a que os alunos foram submetidos, a distância física é entre Portugal e Brasil, o que se torna difícil perceber a razão do uso desta expressão. Ou será que o aluno não tem a noção geográfica entre os dois países? É certo que se está falar de um 4.º ano, em que, segundo o programa de 1.º ciclo,

O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta. (OCP1, 2004: 101)

mas com o acesso à informação que actualmente existe parece ser um pouco grave.

No entanto, o mesmo programa da disciplina de Estudo do Meio especifica que o aluno, no final do 1.º ciclo (4.º ano) deve ser capaz de localizar

#### PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO

- Localizar Portugal no mapa da Europa, no **planisfério** e no **globo**.
- Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.
- Localizar no planisfério e no globo os **países lusófonos**.
- Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados. (OCP1, 2004: 122)<sup>173</sup>

---

<sup>173</sup> Sublinhado nosso.

De onde se pode concluir que o aluno em questão não terá adquirido este objectivo relativo à disciplina de Estudo do Meio e, por isso, revela um deturpado conhecimento da relação geográfica de Portugal no mundo.

Será de referir, ainda, que o programa lembra que apesar de os alunos nesta faixa etária se encontrarem ainda circunscritos ao espaço envolvente “há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social.” (OCP1, 2004: 100).

Cerca de 20% dos alunos coloca a expressão de despedida integrada no corpo do texto, revelando, estes alunos, que não distinguem os diferentes momentos estruturais do discurso epistolar.

### 6.º ano – Agrupamento Faro

I FASE	
Despedida	Percentagem
<i>Um (grande) abraço</i>	66, 23%
<i>Beijos/ beijinhos</i>	14,29%
<i>(Muitos) Cumprimentos</i>	5,19%
<i>Beijinho e abraços</i>	5,19%
<i>Adeus</i>	2,6%
<i>Um passôbém</i>	2,6%
<i>Xau e até um dia destes</i>	1,3%
<i>Até breve! Beijocas</i>	1,3%
Ø	1,3%

II FASE		
Despedida	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Um (grande) abraço</i>	35,06%	-
<i>Cumprimentos</i>	11,69%	-
<i>Adeus. Beijos/ Abraços</i>	7,79%	2,60%
<i>Um abraço do teu amigo</i>	9,10%	-
<i>Beijos</i>	6,5%	-
<i>Beijos e abraços</i>	5,19%	-
<i>Tchau/ Xau!</i>	5,19%	-
<i>(Adeus) Fica bem</i>	2,6%	-
<i>Cumprimentos e abraços</i>	1,3%	-
<i>Cumprimentos Portugueses</i>	1,3%	-
<i>Até uns dias</i>	1,3%	-
<i>Saudades</i>	1,3%	-
<i>Bye!</i>	1,3%	-
Ø	7,79%	-
<b>total</b>	<b>97,41%</b>	<b>2,60%</b>

Na primeira fase, verifica-se uma preferência pela expressão que contém a forma de despedida “abraço”, forma igualmente escolhida pelo locutor da carta que dá origem a esta actividade e à qual os alunos dão resposta. Na verdade, esta forma de despedida não é muito comum entre os adolescentes, o que pode levar a pensar que os alunos repetem o que lêem. Aliás, comparativamente com a segunda fase de recolha, a expressão de despedida referente ao abraço diminui relativamente à primeira fase. O carácter mais livre

da actividade permite que os alunos manifestem a sua espontaneidade e outras possibilidades acabam por ser objecto das escolhas dos alunos, o que revela que esta forma “abraço” poderá não ser uma forma de despedida natural destes indivíduos. Aliás, o facto de, na segunda fase, os alunos não estarem perante nenhum modelo permite que o acto de produção escrita assente na expressão da livre vontade do escrevente dando origem a um maior leque de concretização do ritual de despedida e uma menos concentração numa única estrutura.

As opções escolhidas pelos alunos revelam-se conhecidas já da análise dos anteriores quadros relativos aos outros anos: encontram-se os “beijos/beijinhos”, o “Adeus” e os “Cumprimentos”. O que revela que os alunos deste e do outro agrupamento acabam por ter opções semelhantes.

Uma palavra para o “passôbem”, corruptela de passou-bem, é uma forma de despedida, mas que se refere a um acto físico e apenas praticado num momento em que os interlocutores partilhem o mesmo espaço físico. Não é uma expressão verbal, mas sim um procedimento corporal feito com o aperto de duas mãos. Esta expressão também apareceu no agrupamento anterior, igualmente no 6.º ano, mas na segunda fase de recolha. A sua utilização revela-se desadequada. Segundo Kerbrat-Orecchioni, os “beijos”, nas suas variantes, verbalizam substitutivamente um comportamento não verbal que na circunstância é impossível de realizar verdadeiramente, considera-se que se pode incluir nesta menção o “passou-bem” na perspectiva da sua reformulação do título francês da obra de Austin, *Quan dire c’est faire*, em “quand dire, c’est ne pas faire...”.

A opção por “Xau e até um dia destes” revela que o aluno que a utiliza não tem consciência de que o próximo encontro é a carta resposta a esta que escreve, não revela saber que a comunicação epistolar implica uma interlocução. Parece desconhecer que a carta que ele agora escreve implica, em princípio, outra carta, implica um ciclo de correspondência.

Na segunda fase de recolha, os “Cumprimentos”, apesar do traço de formalidade que transportam e que se revela nesta actividade, recebem uma maior expressão relativamente à fase anterior, semelhante ao que aconteceu no nível de escolaridade anterior deste mesmo agrupamento. Considera-se que uma das possibilidades para que tal aconteça esteja relacionada com a imagem oferecida, pela Banda Desenhada (conf. anexo II), sobre o locutor da carta, a personagem que os alunos teriam de assumir.

Pode-se encontrar alguma criatividade na expressão escolhida apenas por um aluno que decide qualificar os cumprimentos com o adjetivo “portugueses”, revelando ao seu interlocutor que os cumprimentos que envia possuem uma identidade diferente da sua.

Apenas dois alunos colocam a rotina integrada na continuação do texto, revelando, desta forma, ter a consciência do lugar das estratégias constituintes da estrutura epistolar.

### 9.º ano – Agrupamento Faro

I FASE		II FASE		
Despedida	Percentagem	Despedida	Percentagem Lugar correspondente	Percentagem Integrado no texto
<i>Um (grande) abraço</i>	60,49%	<i>Um abraço (deste teu amigo)</i>	50,62%	3,70%
<i>Beijinhos</i>	23,45%	<i>Os maiores cumprimentos<sup>174</sup></i>	19,75%	3,70%
<i>Cumprimentos</i>	6,7%	<i>Adeus</i>	2,47%	1,23%
<i>Subcrevo-me</i>	1,23%	<i>Obrigado e até breve</i>	2,47%	-
<i>Fica bem</i>	1,23%	<i>Até lá</i>	1,23%	1,23%
<i>Com muito carinho</i>	1,23%	<i>O teu amigo</i>	1,23%	-
<i>Um abraço e um beijinho</i>	1,23%	<i>Um grande abraço e um beijo</i>	1,23%	-
<i>Até à próxima</i>	1,23%	<i>Cumprimentos e até breve</i>	1,23%	-
<i>Um aperto de mão</i>	1,23%	<i>Um beijo</i>	1,23%	-
<i>Um chocas</i>	1,23%	<i>Abraços e fica bem</i>	1,23%	-
Ø	1,23%	Ø	7,41%	
		<b>total</b>	<b>90,1%</b>	<b>9,86%</b>

Mais uma vez a escolha pela expressão de despedida do abraço foi aquela que recebeu a maior percentagem, em ambas as fases.

Curiosamente e ao contrário do que foi sendo habitual, neste nível deste agrupamento, não há diferença relativamente à variedade de formas utilizadas na primeira e na segunda fase de recolha, o número de opções dos alunos revela-se idêntico, variam as estruturas.

<sup>174</sup> Refira-se que em muitos dos textos aparece a parónima “cumprimentos” – relativa a extensão - por cumprimentos - saudação.

### 4.3.3. A ASSINATURA

Este momento no texto pretende marcar de forma clara a autoria do mesmo, como que assumindo a responsabilidade do que foi dito.

Relativamente a este elemento, apresentar-se-ão todos os níveis em paralelo dado que, pelo tipo de constituente epistolar, não apresentará variabilidade: ou consta a assinatura ou não consta.

Agrupamento Martinlongo	
I FASE	
4.º ano	100%
6.º ano	100%
9.º ano	100%
II FASE	
4.º ano	100%
6.º ano	100%
9.º ano	72,(72)%

A leitura das tabelas comparativas revela-se muito evidente, praticamente todos os alunos se inscreveram no discurso e assumiram, assim, a responsabilidade desse discurso, à excepção de 27,27% dos alunos da turma do 9.º ano, e apenas na segunda fase de recolha do Agrupamento de Faro. Poder-se-ia esperar que a percentagem de realização desta rotina não diminuísse em alunos do 9.º ano, uma vez que se pressupunha que, à partida, neste nível, final da escolaridade obrigatória, à data desta recolha, o género estaria assumido depois de todo um percurso de escolaridade a trabalhar o género, no entanto, não é isso que o quadro revela.

Relativamente à primeira fase, os alunos tinham de se assumir como os locutores da missiva, uma vez que a actividade foi programada para que, no possível, dado que foi realizada na sala de aula, se realizasse numa perspectiva próxima do real. Assim, os alunos tinham de firmar o seu nome próprio no final da carta que escreveram, validando o que anteriormente afirmaram, remetendo-se ao lugar da enunciação. Será de referir que os alunos, no momento de assinar, se dividem: ora a apresentam pela escrita ora a representam pelo grafismo. A assinatura aparece sempre em posição posposta ao texto epistolar e visivelmente demarcada, porque assim foi determinado na folha onde os alunos realizaram a tarefa de escrita (*vide* anexo III).

Na segunda fase, os alunos tinham de assumir uma personagem: deixar de ser eles próprios e encenar o quadro comunicativo que lhes foi proposto. Os alunos aderiram à

actividade, assumiram a personagem, pelo que se percebe que estão familiarizados com este tipo de tarefa. Relativamente à assinatura desta carta, a sua configuração gráfica deveria ser criada tal como foi criado o locutor imaginado.

No 4.º ano, os alunos oscilam entre colocar a assinatura mais perto do corpo do texto ou inscrevê-la de forma mais isolada, mas destacando-a sempre. No 6.º e 9.º anos, a maior parte dos alunos assina a carta na continuação do texto, não deixando espaço entre os dois constituintes.

No 6.º ano, quase todos os alunos, com excepção de apenas dois, inscrevem a assinatura imediatamente a seguir à fórmula de despedida:

*Despeço-me com um abraço. Até breve.*

[Assinatura]

No 9.º ano, dois alunos assinam o texto com outros nomes que não aquele atribuído à personagem designada pela actividade, criando de algum modo uma certa incoerência no processo de escrita, uma vez que não corroboraram o solicitado pelo enunciado.

O espaço que é deixado entre a assinatura e o corpo do texto varia. Também este aspecto não é ensinado pela escola. Embora seja apresentado um espaço entre os dois elementos, a escola não ensina que “É regra de cortesia deixar tanto maior espaço entre o final carta e a assinatura quanto maior respeito e deferência se quiser testemunhar à pessoa a quem é dirigida.” (Seara, 2006: 326). O epistolar invoca procedimentos, rituais que são necessários à sua concretização para que efectivamente a sua função se cumpra: comunicar... A escola não parece querer investir nas questões de cortesia, talvez porque as considera de baixo valor, pouco importantes para a praxis social. No entanto, a escola pretende que as aprendizagens que o aluno faz durante o seu percurso escolar lhe possam servir enquanto ser social activo. Considera-se que todas as aprendizagens são reaproveitadas para outras situações, por exemplo, para a organização de outros textos... A diferença reside nos “pequenos” pormenores...

Ainda relativamente à assinatura é de realçar como esta é a rotina em que os alunos mais se aplicaram: na primeira fase – todos a realizaram; na segunda fase, quase todos. Parece ser assumido que naquela inscrição o sujeito se realiza, que se assume como zelador/responsável pelas palavras escritas.

Observe-se a assinatura no agrupamento de Faro:

Agrupamento Faro			
I FASE		II FASE	
4.º ano	97,18%	4.º ano	70,42%
6.º ano	98,70%	6.º ano	94,81%
9.º ano	98,77%	9.º ano	91,36%

A primeira observação geral prende-se com o facto de nenhum nível apresentar realização plena, comparativamente ao outro agrupamento. Neste nenhum nível de escolaridade atingiu os 100%. Para além disso, da leitura observa-se também que todos os níveis desceram na segunda fase de recolha relativamente à primeira. Embora em todos os níveis se sinta essa descida, ela é mais relevante no 4.º ano, nos restantes níveis é apenas ligeira. Um dos factores que pode ser desencadeador da situação de decréscimo de uma fase para outra é o facto de os alunos na primeira fase produzirem o texto com a presença do modelo e na segunda fase a sua produção apenas se socorrer da representação mental que os alunos possuem do género: os alunos tinham de ter conhecimento adquirido de que uma carta termina com uma assinatura que representa a identidade social do indivíduo (real ou fictício). Poderá ser compreensível que a descida seja mais evidente no 4.º ano de escolaridade, uma vez que nesta afixa etária os alunos ainda não detêm a estrutura mental do género epistolar, não se pode esquecer que esta é uma fase de aquisições ainda concretas, é partir daqui que o pensamento abstracto se desenvolve. Talvez por esta razão, o programa do 1.º ciclo opte sempre, relativamente à aquisição do conteúdo epistolar, a designação de **correspondência** e *nunca* de carta.

#### 4.3.4. O *POST-SCRIPTUM*

Não constituindo um elemento obrigatório (Silva, 2002: 145), é reconhecido pela sigla *P.S.* e a sua função é a de acrescentar informação à carta que, no momento em que se dá o seu aparecimento, já se encontra escrita e assinada e que, como tal, por ser manuscrita, já não permite inserir no corpo do texto as informações que escaparam à mão do

escrevente. Ocorre, portanto, no final de todo o evento comunicativo. A informação de que dá conta pode ser de variadíssimo tipo desde os esquecimentos, aos pedidos ou às explicações que no corpo da carta não foram registados.

Relativamente ao ensino desta rotina, ela não é considerada nas explicações oferecidas pelos manuais.

Observem-se os resultados dos textos dos alunos:

Agrupamento Martinlongo			
I FASE		II FASE	
4.º ano	100%	4.º ano	0%
6.º ano	100%	6.º ano	93,(33)%
9.º ano	18,(18)%	9.º ano	18,(18)%

Os 4.º e 6.º anos apresentam o mesmo resultado para a concretização desta rotina, na primeira fase que, como já se referiu, apresentava esboçada a estrutura configuracional da carta, possuindo um espaço destinado a esta rotina. Por isto, compreende-se que a percentagem de realização tenha sido alta. Ao contrário, o 9.º ano apresenta uma percentagem muito baixa de realização, o que se torna difícil compreender; uma vez que a folha onde tinham de produzir o texto apresentava esse espaço para escrever, os alunos não se questionaram sobre o mesmo? Não lhes levantou dúvidas? Não estarão habituados a questionar? Desconhecem?

Relativamente à segunda fase, a percentagem do 9.º ano, manteve-se; o 6.º ano manteve igualmente o perfil de realização, alto; no entanto, no 4.º ano não se encontra um único aluno a realizar esta rotina. Uma vez que esta não é uma rotina que conste nas explicações dos manuais destes alunos, percebe-se que o nível de realização no exercício da segunda fase seja mais baixo. O 6.º ano contradiz esta explicação: este nível tem apresentado uma uniformidade de resultados bastante elevada.

No que se refere aos temas escolhidos pelos alunos para a concretização do *Post-scriptum* variam de acordo com as fases, como seria de esperar.

Na primeira fase, em que o motivo da carta era construir uma amizade, os temas estão directamente relacionados com a intencionalidade comunicativa, revelando adequabilidade discursiva, e, por isso, coerência, como se pode observar:

I FASE
<i>post-scriptum</i>
Desejo de recebimento da carta e desejo de resposta
Desejo de continuar a amizade
Desejo de visita
Desejo de se conhecerem melhor
Constatação da semelhança de vidas
Desejo de o interlocutor realizar os seus sonhos

As cartas dos alunos terminam com o incitamento à continuação da comunicação, ao movimento de troca inerente a este género discursivo: escreve para receber, mostrando, ainda, que a rotina possui, assim, uma forte dimensão interactiva no processo epistolar.

Os temas da segunda fase, em que o objectivo seria o de fazer um pedido a um amigo, distribuem-se da seguinte forma:

II FASE
<i>post-scriptum</i>
Informação da data e da hora de chegada
Pedido de outro favor
Pedido de resposta
Questão sobre para quando a visita ao país do emissor
Recordar de fazer uma festa
Aviso sobre a agressividade do cão
Informar que telefona quando chegar ao aeroporto
Informar que leva companhia

De algum modo estes temas apresentam-se mais díspares, porque o exercício assim o permitia, o tema era mais aberto. No entanto, encontra-se alguma incoerência nos assuntos abordados nesta rotina. A título de exemplo, é formulada uma pergunta ao interlocutor sobre para quando estaria agendada a vinda ao país do locutor, perfeitamente aceitável, no entanto, entra em ruptura quando imediatamente é sugerido que tal aconteça no dia seguinte, apresentando-se desfasado em relação à situação comunicativa, uma vez que a correspondência praticada é entre dois participantes em que um se encontra no Brasil, o destinatário, e o outro, o remetente, em Martinlongo (Portugal).

Observe-se o outro agrupamento:

## Agrupamento Faro

I FASE	
4.º ano	36,61%
6.º ano	77,95%
9.º ano	48,14%

II FASE	
4.º ano	0%
6.º ano	52%
9.º ano	27,16%

A observação da relação das percentagens revela, neste agrupamento, uma diminuição da primeira para a segunda fase de recolha. Considera-se este resultado previsível, pelas razões já apresentadas *supra*: a primeira, porque não sendo este um dos constituintes da carta presente nos manuais, aquando da explicitação deste género, tal facto contribui para a sua não realização, para o seu não reconhecimento, a segunda razão está relacionada com a forma como a segunda actividade foi apresentada, em que não se encontrava configurado na folha de registo o espaço correspondente a este momento e não estando deveras assimilado caiu em esquecimento. Repare-se no caso do 4.º ano, segunda fase, em que nenhum aluno realizou este constituinte, quando na primeira fase aconteceu.

No que se refere aos temas envolvidos nas duas fases de recolha, verifica-se o seguinte:

I FASE
<i>post-scriptum</i>
Desejo de conhecer a aldeia do destinatário e que o destinatário visite a sua
Pedido de resposta
Desejo de amizade
Indicação da morada e número de telefone
Indicação da data
Pedido do número de telemóvel
Manifestação do prazer de conversar com o locutor
Desvalorização da <i>internet</i>
Valorização da <i>internet</i>
Aditamento de uma informação relativamente ao conteúdo da carta
Convite para festa de aniversário
Pedido de fotos do destinatário e da aldeia

No que à segunda fase diz respeito, no agrupamento de Faro, verificam-se os seguintes temas:

II FASE
<i>post-scriptum</i>
Pedido para ir buscar/marcar encontro no aeroporto
Pedido para escrever
Pedido da morada e do número de telefone
Pedido de sugestões de actividades
Agradecimento pelo favor
Envio de cumprimentos
Desejo de conhecer raparigas
Pedido de segredo
Pedido para comprar algo
Informa que já tem bilhete

Os assuntos abordados no *post scriptum* estão relacionados com a intencionalidade das cartas que foram sugeridas para as duas actividades que constituem as duas fases de recolha. Considera-se que alguns destes assuntos explanados nesta rotina, mais do que fazer cumprir a função de acrescentar informação à carta, como inicialmente está na sua origem, parecem, por vezes, atribuir ao *post-scriptum* outra função: a de destaque sobre algum assunto não relacionado com o conteúdo da carta, mas previsto pela intencionalidade geral do acto comunicativo. Por exemplo, quando é pedido segredo, este pedido está relacionado com um assunto exposto no corpo do texto; mas se se informar que já se tem bilhete, não é retomar nenhum assunto, significa que é acrescentada e destacada uma informação relativamente ao objectivo geral da carta. Se se comparar com a oralidade, poder-se-á dizer que equivale à expressão “Ah! Já me ia esquecendo”, conferindo importância ao que foi enunciado proferido.

#### 4.4. ANÁLISE DO CORPO DA INTERACÇÃO

A carta é um género destinado à comunicação cujas características exigem que a sua organização discursivo-textual se dê em volta das coordenadas *Eu – Tu – Aqui e Agora*, que convocam as categorias de análise tempo, espaço e o outro.

Ser capaz de escrever um texto é ser capaz de pôr a língua em prática, associando, actividades do foro cognitivo<sup>175</sup> e do foro discursivo, é mobilizar os recursos que constituem a actividade linguística, criando sentidos. Essa capacidade torna-se visível através do texto, que funciona como uma espécie de espelho do processo de selecção e organização dos constituintes determinados pelo sujeito. Esta organização converte-se, assim, na principal responsável pela produção de sentidos do próprio texto. Claro está que a escolha destes elementos, como já se referiu anteriormente, está directamente relacionada com a intenção do(s) sujeito(s) discursivo(s), que cria os diferentes mundos discursivos. Nestes mundos discursivos, o sujeito acciona estratégias e selecciona todos aqueles elementos que julga necessários e pertinentes para a obtenção do seu objectivo principal: produzir sentido para assim gerar comunicação, ou seja, tais “medios darán al destinatário las instrucciones que le servirán de guía a la hora de construir su interpretación” (Escandell, 2007: 98) e assim se comprometer com o locutor.

Relativamente ao contexto de produção, reitera-se que a carta pessoal aparece inscrita num quadro genericamente definido como familiar o que lhe confere determinadas características de realização. Os objectivos podem assumir um leque de variação imenso, no entanto, realiza-se sempre entre interlocutores pertencentes a uma instância de intimidade procurando saber informações, dar notícias, fazer um pedido... Em qualquer uma das circunstâncias, o produtor do texto expõe o seu ponto de vista, a sua intencionalidade. As escolhas linguísticas vão, assim, aparecer organizadas no sentido de reforçar o objectivo que preside à realização da carta.

As actividades que se analisam estão revestidas por um cariz escolar, há elementos contextuais da produção textual que estão definidos, à partida, nas indicações para a realização da actividade. Assim, aspectos como o interlocutor, o (sub)género que servirá de suporte bem como o objectivo a que têm de dar corpo são impostos aos alunos que têm de se constituir como sujeitos do seu discurso e assim desencadear uma série de estratégias que estejam ao serviço do processo de interlocução. A partir do momento em que incorpora o objectivo e se institui como sujeito, o aluno assume um compromisso que é o de construir o seu discurso.

No caso das cartas em análise, o propósito comunicativo de cada enunciador ao escrever cada uma das cartas estabelece categorias que se relacionam com a

---

<sup>175</sup> Relembre-se que um conceito fundamental no domínio cognitivo é o de memória – curto e longo prazo – onde se armazena a informação necessária à produção de sentidos.

intencionalidade: dar resposta a uma carta e produzir outra para fazer um pedido ao destinatário<sup>176</sup>.

Relativamente à organização estrutural, nas cartas resultantes da primeira fase de recolha, a estrutura sequencial é garantida pela estrutura do texto a que respondem; no caso da carta para efectuar o pedido, este assume-se como principal organizador das sequências enunciativas tendo em vista as finalidades e as intenções do enunciador.

Pretende-se observar como os alunos levam a cabo, durante o evento comunicativo, a tarefa de edificar a finalidade e a intencionalidade comunicativas interaccionais, através do dialogismo estabelecido entre locutor e interlocutor, presente nas marcas linguísticas encontradas e como as características formais do género concorrem neste processo.

## I FASE DE RECOLHA

### 4.4.1. A INTERACÇÃO – O *EUE TUNA* I FASE DE RECOLHA<sup>177</sup>

Nas produções textuais recolhidas na primeira fase, na generalidade, os alunos manifestam dominar o uso do pronome pessoal, ao revelarem que sabem colocar-se como sujeitos do discurso que empreendem, sabendo identificar-se como pessoa única que institui um “eu”, como refere Benveniste: “É ao identificar-se como pessoa única que pronuncia *eu* que cada um dos locutores se coloca, cada um por sua vez, como «sujeito»” (1976: 52).

A questão de como os deícticos pessoais se podem fazer representar não é uma questão totalmente pacífica, uma vez que não constituem uma classe fechada, são antes constituídos por diferentes espécies de classes (Benveniste, 1976). A deixis pessoal pode ser

---

<sup>176</sup> O objectivo seria o de obter resposta positiva ao pedido com o qual irá confrontar o seu destinatário, no entanto, visto tratar-se de uma actividade escolar, a qual não recebe qualquer resposta, esta, por óbvia inexistência, não poderá ser objecto de análise do presente trabalho. Apenas se pretende analisar a eficácia do discurso na realização do pedido.

<sup>177</sup> Ao longo de toda a análise, será mantida a ortografia original dos alunos.

manifestada através de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, de flexão verbal (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas), vocativo, nome próprio, ...

Analisando as manifestações dos pronomes pessoais relativos aos interlocutores, pode-se verificar um uso feito de forma sistemática em que os alunos, de todos os níveis, se assumem como sujeitos de cada forma verbal, como se pode verificar nos exemplos abaixo que se assumem como meramente ilustrativos da realidade generalizada, nos dois agrupamentos:

<b>Martinlongo</b>
<i>Eu sou a Lúcia...</i> (M1D13)
<i>Eu sou a Adriana...</i> (M6A1)
<i>Eu sou o António ...</i> (M9A11)

<b>Faro</b>
<i>Eu sou o Lucas,...</i> (F1B3)
<i>Eu sou a Adriana...</i> (F6C8)
<i>Eu sou o Pedro...</i> (F9A19)

Os exemplos apresentados pertencem à estrutura escolhida, pela maior parte dos alunos, dos dois agrupamentos, para encetar a interacção epistolar, seguindo a estrutura apresentada na missiva que receberam e que se configura da seguinte forma:

<b>[nome] + [idade] + [localidade da residência]</b>
--

Mas, outras estruturas representativas do uso da marca de pessoa podem ainda ser observadas ao longo dos textos, como se pode observar nos seguintes exemplos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
<i>Eu sei o que é...</i> (M1D1)
<i>Eu nunca experimentei...</i> (M1D5)
<i>Eu um dia gostaria de ser...</i> (M1D6)
<b>6.º ano</b>
<i>Eu na escola tenho alguns colegas...</i> (M6A1)
<i>Eu acordo as 8:00h, ...</i> (M6A5)
<i>Eu vivo num monte aqui perto.</i> (M6A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
<i>Eu faço anos no dia 30... (F1A8)</i>
<i>Eu gosto um bocado de estudar. (F1B17)</i>
<i>Eu vou de carro para a minha escola... (F1C2)</i>
<b>6.º ano</b>
<i>Eu na minha escola tenho muitos colegas... (F6A12)</i>
<i>... eu tenho a mesma opinião do que tu... (F6B11)</i>
<i>Eu estodo para apara o meu futuro... (F6C9)</i>

E que se pode confrontar no seguinte texto:

Nesta folha, redige a resposta à carta do Manel.

Ident.: F1 B14

6 de Maio de 2008

Olá

Eu sou o João, tenho 9 anos, vivo numa vila que se chama Montenegro. A minha região tem televisão, computador, Internet, etc. A minha escola é velha.

Eu tenho muitos colegas.

Eu gosto da escola porque aprendo as lições.

Eu gosto um bocado de estudar.

Eu gostava muito de ser um jogador de futebol.

Espero que recibas as minhas respostas e que leias, pois acredito que posso ter mais um amigo.

E eu gostava também de visitar a tua aldeia e conhecer alguns dos teus amigos. Espero que me consideres para ir a tua e para os teus anos.

Um abraço

Relativamente aos mesmos assuntos, podem observar-se diferentes opções tomadas pelos alunos do 9.º ano que abdicam do uso do pronome pessoal sujeito e iniciam na generalidade as suas orações pelas formas verbais:

<b>Martinlongo</b>
Acho que a minha escola é igual às outras (M9A1)
Vivo num sítio bem calminho... (M9A9)
Tenho muitos colegas, ...(M9A10)
Gostaria de ser bióloga marinha. ( M9A12)

<b>Faro</b>
Considero que a vida na cidade... (F9A21)
Para te ser sincera... (F9B11)
Obviamente não me importarei de ter um amigo... (F9C1)
Detesto a escola... (F9D5)

O facto de os emissores dos níveis de ensino mais baixos marcarem a sua presença no discurso através do uso insistente do pronome pessoal *eu*, revela um discurso muito centrado no próprio aluno. A língua portuguesa permite que o pronome pessoal seja omitido, uma vez que a marca de pessoa está presente no morfema verbal. No entanto, os alunos não põem em prática esta possibilidade. Os alunos do 4.º e 6.º anos parecem viver, ainda, a tendência, de que fala Piaget, para o egocentrismo infantil, que se revela até aos sete/oito anos, fase que estes alunos já ultrapassaram, ou seja, à medida que vai existindo um processo de escolarização, esta característica egocêntrica tem tendência a entrar em declínio com o desenvolvimento físico e cognitivo, e, segundo o mesmo autor, dá lugar à fase caracterizada por um uso mais socializado da linguagem em que a criança passa a ser capaz ter em conta o ponto de vista do outro, assim como objectos e pessoas passam a ser mais explorados nas interações que empreende. Os alunos do 9.º ano assumiram-se como sujeitos do discurso no início do texto e ao longo do mesmo vão prescindindo da repetição do pronome pessoal. O não repetir constantemente o pronome pessoal a cada frase manifesta ter ultrapassado a fase egocêntrica, revelando consciência da possibilidade que a língua oferece da não realização do sujeito pronominal. A partir do momento em que os alunos decidiram iniciar o seu discurso pelo pronome pessoal *eu*, instituíram uma «realidade do discurso» (Benveniste, 1976) que é singular, diz respeito apenas àquela locução em que aparece: o *eu* significa, aqui, a pessoa que enuncia o discurso que o pronome acaba de introduzir. A partir daqui, gera-se uma rede de relações entre as coordenadas do discurso que serão administradas por esta instância.

Consequentemente, ao instaurar-se a instância *eu*, obtém-se a presença do *tu*, como o “indivíduo alocutado na actual instância de discurso que contém a instância linguística *tu*.” (Benveniste, 1976: 51). Estão, assim, criadas as duas posições da linguagem necessárias à comunicação. Relativamente à instituição do *tu*, os alunos fazem-no, no entanto, não de

uma forma manifesta como se poderia esperar no discurso epistolar, por ser um discurso marcadamente interativo. As marcas de primeira pessoa são, em muito, superiores às de segunda pessoa, uma vez que muitos alunos, ao longo dos seus textos, nunca se dirigem ao *tu* e centram o seu discurso exclusivamente no *eu*.

Podem encontrar-se marcas da presença do *tu* em exemplos como os seguintes:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
A <i>tua</i> região deve ser bonita gostava de ir aí e conhecer- <i>te</i> estou em pulgas para ver esa aldeia (M1D2)
Eu gostava de <i>te</i> conhe- <i>ser</i> o queque tu fazes quando não tens escola ou oque gostas mais de fazer (M1D3)
Para saberes como passo os dias vou- <i>te</i> disser... (M1D7)
... gostava de <i>te</i> conhecer (M1D10)
... e recebi a carta que <i>tu</i> me <i>escreveste</i> . (...) E eu toco acordeão, <i>sabias</i> ? (...) <i>Tu tens</i> algum irmão? (M1D19)
... gostava de <i>te</i> conhecer e de ser <i>tua</i> amiga, de saber como <i>és</i> ... (M1D20)
... e com a carta que <i>tu</i> me <i>escreveste</i> fiquei a saber que também <i>vivias</i> numa aldeia como eu. (...) Eu gostava de ser <i>teu</i> amigo e um dia destes ir á <i>tua</i> aldeia ver como são as coisas, e também gostava de ordenhar as vacas <i>contigo</i> . (M1D21)
<b>6.º ano</b>
... <i>pareces-me</i> ser muito simpático... (M6A1)
... os meus pais <i>também</i> trabalham muito... (M6A5)
<i>Também</i> me levanto cedo para vir para a escola... (M6A8)
Eu <i>já</i> ordenhei as ovelhas e cabras ... (M6A9)
Tenho uma vida um pouco diferente da <i>tua</i> ... acho que é muito mais giro ordenhar à mão. E <i>tu</i> ? (M6A11)
Por falar em seca, chove muito em Tráz-os-montes? (M6A12)
<i>Sim</i> sei o que é mas nunca experimentei. (M6A14)
<b>9.º ano</b>
... e <i>tu</i> , <i>queres</i> ir para a Universidade? ... Tens irmãos? (M9A1)
<i>Sim</i> gosto da escola... (M9A2)
<i>Olha</i> a minha região é praticamente com o Alentejo... (M9A4)
<i>Também</i> ando à escola... (M9A7)
Quanto ao <i>teu</i> dia-a-dia suponho que seja engraçado... (M9A9)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Eu <i>também</i> gostava de ser <i>teu</i> amigo e de visitar a <i>tua</i> aldeia... (F1A15)
Eu tenho muitos amigos e <i>tu</i> ? (F1A19)
O que eu gostava de ser quando for grande <i>também</i> é ser piloto andar em grandes aviões... (F1B2)
Como me <i>perguntas</i> na carta se alguma vez ordenhei uma vaca eu irei responder- <i>te</i> que sim! (F1C6)
Eu gostava de <i>te</i> conhecer melhor para ficar a saber o que <i>tu</i> <i>gostas</i> e o que não <i>gostas</i> . (F1C8)
<i>Queres</i> dar uma volta de bicicleta no ludo que é uma floresta...? (F1C10)
<i>Sim</i> . É fixe. (F1D1)
<i>Tens</i> ? Namorada? <i>Tens</i> telefone? Qual é a <i>tua</i> novela preferida? (F1D6)
<b>6.º ano</b>
<i>Ganhaste</i> uma amiga com esta carta... (F6A17)
E para <i>teres</i> uma ideia como passo os meus dias: ... (F6B1)
Vou explicar- <i>te</i> como é a minha região tal como <i>tu</i> me <i>pediste</i> , então aqui vai, ... (F6C4)
<i>Tu</i> em trás-os-Montes, está frio o que é o contrariu da minha, no Algarve... (F6C13)
<i>És</i> muito sortudo, pois <i>tens</i> animais e <i>vives</i> no campo. (F6D1)
<b>9.º ano</b>

Não <i>te preocupes</i> que haverei de ser <i>teu</i> amigo. (F9A7)
Tal como me <i>perguntas-te</i> vou- <i>te</i> responder às questões que <i>fizeste-me</i> . (F9B6)
A minha escola, pelo que me <i>contaste</i> , deve ser maior do que a <i>tua</i> . (F9B14)
<i>Hã raparigas bonitas aê?</i> (F9B26)
Para ser sincera <i>contigo</i> , não gosto da escola... (F9C9)
Quando <i>pensas</i> em vir cá? (F9D15)

Da observação dos exemplos, verifica-se que a questão da instituição do *tu* através do uso do pronome pessoal e das marcas verbais no discurso construído sai reforçada, em alguns exemplos, ainda que de modo implícito, por outras estratégias como a presença de advérbios – “também”, “já” e “sim” – que expressam a condição de equivalência entre as acções desenvolvidas pelos interlocutores, o recurso à interjeição “olha” como forma de interpelação na participação do acto comunicativo ou a opção por interrogações como forma de manter a interlocução activa, assumem-se como edificadores da instituição do *tu*. Implicitamente, entende-se, também, que o uso destas estratégias se assume com uma função focalizadora ou até mesmo anafórica se se pensar que se refere ao discurso do *tu*, é como uma resposta ao anterior *eu*, agora *tu*, presente na interacção, originando uma espécie de coesão horizontal, em que o referente se encontra na carta recebida e não na que escrevem, criando relações lexicais e gramaticais com outro texto. Quando recorrem a estas estratégias, os alunos, mesmo que de forma incipiente, revelam consciência de que a sua carta é uma das peças num circuito comunicativo escrito, análogo ao que estabelecem na oralidade, fazendo emergir uma estrutura típica da sequência dialogal. Os alunos estabelecem uma relação temática com os assuntos que o remetente apresentou na carta que receberam, esquecendo-se que para além dessa coesão horizontal, que deve existir pelas características dialógicas do género epistolar, o seu texto deverá possuir, ele próprio, uma coesão que relativamente à anterior se pode designar de coesão vertical: uma relação de continuidade entre as diferentes sequências que compõem o texto que escrevem, não havendo referente, não há conexão. Aprecie-se o seguinte exemplo:

Olá

Eu sou o André, tenho 9 anos, vivo em Faro.

Eu vivo em Faro. Faro é grande tem muitas escolas temos uma mata.

Sim. Eu já tirei leite das vacas.

A minha escola é grande só que com as obras ficou mais pequena.

Sim na minha sala eu tenho 23 amigos.

Sim eu gosto da escola pela parte do intervalo.

Sim. É fixe.

A minha profissão era ser futebolista ou actor.

O meu pai trabalha numa farmácia e a minha mãe trabalha numa escola.

Sim. A minha trabalha como o meu pai.

Sim para eu colhezer a tu aldeia.

André

Exemplos como: “Sim.” ou “Sim. É fixe.” ou ainda noutros textos “Sim, gostava!” são reveladores de falta de coesão vertical e também horizontal, dado que, sem referente temático, torna-se difícil perceber, por um lado, dentro do próprio texto, a relação entre as diferentes sequências, por outro, na relação com a carta recebida, torna-se difícil perceber a qual pergunta estão a dar resposta uma vez que há falta de informação pela falta de referência. Imagine-se, por exemplo, que o circuito não era aqui interrompido e o interlocutor recebia esta carta. Caso não tivesse em seu poder uma cópia da carta por si enviada, certamente teria dificuldade, ele próprio, em descodificar a mensagem.

Verifica-se, igualmente, que, na generalidade, a referência ao *tu* acontece, quase sempre, na retoma das temáticas explanadas na carta recebida. Há uma colagem dos assuntos relativos a temas como o sítio onde vivem, características da região, o facto de se

quererem conhecer e ser amigos, o que fazem no seu dia-a-dia, a escola, que profissão desejam ter, profissão dos pais, ..., não assumindo a responsabilidade de estimular a comunicação com o outro: o verdadeiro sentido do género epistolar.

Revelam menos conhecimento no que refere às técnicas de comunicação que a presença do *tu* implica, ou seja, a utilização de estratégias interactivas inerentes à prática da actividade epistolar para criar o efeito dialógico. A carta pessoal pressupõe uma resposta, o destinatário deve ser “convocado” como o próximo remetente. Na produção deste género, o aluno deve ter consciência das trocas alternadas entre os interlocutores: do carácter dialógico do género (Bakhtin, 2003 [1979]). Poucos alunos parecem desprender-se do discurso do outro, colocando questões distintas, particulares e, assim, manifestar o seu contributo para a dinâmica interaccional que o discurso epistolar exige. Os alunos têm de desempenhar uma dupla função no ciclo da correspondência: por um lado, são receptores da carta e devem responder, por outro, ao escrever uma carta devem estimular a vontade de resposta por parte do destinatário. Quando este processo não é cumprido há uma espécie de “corte” no que se pode designar por circuito epistolar. Esta característica de fraca interpelação do *tu* é mais observável nos alunos do Agrupamento de Faro.

No que se refere ao uso da deixis pessoal, na primeira e segunda pessoas, déicticos puros, segundo a classificação de Kerbrat-Orecchioni (1980), os alunos, nesta fase de recolha, revelam conhecer e dominar o seu funcionamento, uma vez que os utilizam correctamente; a dificuldade parece residir na construção de uma interacção que a existência do *tu* implica: a interactividade subjectiva e dialógica.

Há ainda um momento da estrutura textual do género epistolar em que o emissor se dirige ao receptor: no *post scriptum*. Os alunos do 4.º e 6.º anos de Martinlongo e todos os níveis em Faro, nesta primeira fase de recolha, optaram por utilizar a posição do *post scriptum* para interpelarem o tu com a mesma intenção comunicativa: desejo de recepção da missiva que se encontram a escrever e, nalguns casos, solicitação de resposta, como se pode verificar nos seguintes trechos exemplificativos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Gostei muito de te conhecer e espero que me respondas a carta de que te mandei... (M1D1)
Espero que me escrevas. (M1D3)
Espero que recebas a minha carta. (M1D6)
Eu gostava de meiviares mais cartas (M1D13)
Espero que recebas a minha carta e que me escrevas. (M1D24)

<b>6.º ano</b>
O que gostas de fazer mais nos teus tempos livres? (M6A3)
Espero que recebas a minha carta e que me respondas e espero que sejas meu amigo. (M6A8)
Eu gostava de saber mais do teu dia-a-dia na aldeia. (M6A9)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Espero que <i>recebas</i> a minha carta e que me <i>escrevas</i> . (F1A15)
Não <i>te esqueças</i> de me mandar mais cartas... (F1D4)
Espero que <i>ressebas</i> a minha carta e que <i>gostes</i> dela (F1D8)
<b>6.º ano</b>
Que desportos é que <i>fazes</i> ? (F6A22)
Não <i>te esqueças</i> de mandar mais cartas, para nos irmos conhecendo melhor. (F6B8)
Não <i>te esqueças</i> de me escrever. (F6C5)
<b>9.º ano</b>
Não <i>te esqueças</i> de escrever outra carta com a resposta do que <i>te</i> falei aqui. (F9B16)
Espero que me <i>respondas</i> , para podermos manter contacto. (F9C1)
Não <i>te esqueças</i> de me responder, fico à <i>tua</i> espera... (F9D4)

O *post scriptum* é, neste caso, despreendido da sua função de aditamento relativamente a alguma informação que por esquecimento não foi incluída no corpo do texto, e assume, aqui, a função interactiva uma vez que incita e expressa o desejo de continuação do diálogo entre os interlocutores: o eu pretende, através do *post scriptum*, envolver o *tu* na continuação do acto comunicativo. Tome-se como exemplo o F9B16 em que o aluno ao longo de todo o texto nunca interpela ou incita o interlocutor à resposta, no entanto, no *post scriptum*, apela a uma resposta a algo que nunca construiu ao longo da escrita da carta, uma vez que nunca pôs em evidência a sua responsabilidade enunciativa de sujeito com dupla função – locutor e interlocutor – não produz para posteriormente receber.

Relativamente ao 9.º ano do Agrupamento de Martinlongo, alguns alunos também procedem à mesma solicitação, no entanto, como não realizam o *post scriptum* acabam por fazê-lo ou no final do corpo da interacção ou mesmo antes da despedida.

Esta solicitação de resposta torna-se curiosa, uma vez que ao longo das cartas poucas são as solicitações no sentido da continuação da interacção epistolar seja com perguntas sobre o outro, seja com comentários relativamente a algo por forma a alimentar essa interacção e assim dar continuidade ao ciclo de correspondência. Poder-se-á perguntar: Será que o que os alunos se esqueceram foi de estimular a comunicação com o *tu*? Por outro lado, todos os alunos tiveram este esquecimento...? Ou poder-se-á concluir que os alunos não têm realmente consciência do movimento dialógico e da alternância de papéis

comunicativos dos correspondentes, traço próprio da troca de cartas? Se se associar este facto à análise que anteriormente se fez dos manuais (conf. IV), não é de estranhar... Um comentário apenas para esta afirmação que é feita por um aluno “Gostava de te conhecer mas estamos muito longe...” (M6A11) que, de algum modo, revela que a funcionalidade da carta não está interiorizada.

Também o uso dos possessivos pode assumir a função deíctica de referência. Segundo Kerbrat-Orecchioni, estes pronomes/determinantes, a par dos pessoais, são os mais evidentes e os mais conhecidos (1980: 40). O uso dos possessivos parece reposicionar as ideias levantadas pelas perguntas feitas inicialmente pelo *eu* que agora foi constituído como *tu* do anterior *eu*: a característica de ser invertível de que fala Benveniste (1976: 27) que permite que os intervenientes do acto comunicativo mudem de papéis.

Os possessivos acompanham a nomeação das realidades a que os locutores se referem como nos seguintes excertos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... a <i>minha</i> região tem computador, Internet e também televisão. (M1D7)
Eu na <i>minha</i> aldeia tenho muitos amigos... (M1D10)
Os <i>meus</i> pais trabalham no café. (M1D17)
<b>6.º ano</b>
Eu gostava de ser <i>tua</i> amiga (M6A1)
No <i>meu</i> caso eu não moro com os <i>meus</i> pais... (M6A3)
... o <i>meu</i> pai está desempregado. (M6A10)
<b>9.º ano</b>
A <i>minha</i> escola é grande... (M9A4)
Os <i>meus</i> pais trabalham muito... (M9A6)
Realmente, a <i>tua</i> vida é bem diferente da <i>minha</i> . (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
O <i>meu</i> pai e a <i>minha</i> mãe trabalham muito... (F1A16)
A <i>minha</i> região tem: árvores, muitos carros e muitos prédios. (F1B3)
A <i>minha</i> escola agora está em obras... (F1C6)
<b>6.º ano</b>
A <i>minha</i> casa é pequena tem 2 quartos... (F6A3)
Os <i>meus</i> pais trabalham muito... (F6A18)
... é um sítio onde algumas coisas são diferentes da <i>tua</i> região... (F6B1)
<b>9.º ano</b>
Na <i>minha</i> região faz muito sol e calor no Verão... (F9B6)
A <i>minha</i> “rotina” diária às vezes torna-se chata... (F9B12)
Na <i>minha</i> escola faço o mesmo que tu... (F9D2)

Há, igualmente, exemplos que englobam o *eu* e um *tu*: quando locutor e interlocutor fazem ou podem fazer algo em conjunto:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Eu gosto da escola porque <i>aprendemos</i> muitas coisas novas... (M1D15). <sup>178</sup>
<b>6.º ano</b>
Sim, também acho que <i>podíamos</i> visitar <i>juntos</i> o Algarve (M6A6)
<b>9.º ano</b>
Sim, acho que <i>podíamos</i> visitar-nos um ao outro. (M9A1)
Espero que <i>possamos</i> ser amigos. (M9A2)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
... um dia <i>havemos</i> de <i>nos</i> encontrar... (F1A2)
Gostei muito da tua ideia, de <i>irmos</i> visitar um dia, as <i>nossas</i> regiões <i>juntos</i> , porque assim <i>aprendemos</i> muitas coisas interessantes. (F1B4)
Também gostava de ir visitar a tua aldeia e <i>visitarmos</i> o Algarve <i>juntos</i> . (F1C18)
<b>6.º ano</b>
Gostava de te conhecer para <i>sermos</i> bons amigos e <i>brincarmos juntos</i> ... (F6B6)
<b>9.º ano</b>
Gosto muito de estudar e acho que estudar é a <i>nossa</i> fonte que no futuro se vai reflectir a/em relação com aquilo que <i>fizemos</i> e <i>estudamos</i> . (F9A8)
Mas <i>temos</i> de facto, algo em comum, os estudos. (F9A21)
Podias escrever-me para <i>combinarmos</i> . (F9D2)

Neste exemplo, puramente interactivo, há a referência a uma instância do discurso, nomeadamente o assunto introduzido pelo *tu* que é agora retomado pelo *eu* e que se revela comum aos dois interlocutores.

Pode-se encontrar, ainda, a presença da primeira pessoa, mas desta vez do plural que não representa a junção do *eu* com o *tu* a quem se dirige, retrata a junção do *eu* com a terceira pessoa do plural, ou seja, *ele(s)*, os *outros*. O pronome *eles* refere-se aos restantes elementos que habitam o mesmo espaço físico que o *eu*. O pronome *nós* é convocado sempre que o *eu* se refere às valências que a região onde vive ou a escola a que pertence possui e de que ele e os seus pares podem usufruir desenvolvendo actividades, porque partilham o mesmo espaço geográfico, ou quando se refere ao grupo Turma:

<sup>178</sup> Considerou-se este exemplo por ser esta uma resposta a uma pergunta do remetente. Esta forma verbal, pode igualmente ser interpretada integrando o *eu* e o *tu*, mas também o(s) *outro(s)*.

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... também <i>temos</i> uma pousada na sede de conselho... (M1D1)
... na aldeia <i>temos</i> um pavilhão Desportivo que praticamente todos os fins-de-semana no pavilhão há bola onde <i>nós</i> todos <i>vamos</i> ver a jogar à bola. <i>Temos</i> piscinas Municipais, um rádio e bastantes casas. (M1D5)
... na minha turma só <i>nós somos</i> 20 alunos <i>somos</i> a turma maior da escola,... (M1D6)
E na minha aldeia ainda <i>temos</i> : piscinas, pavilhões, Ginásios e campos de futebol. (M1D18)
<b>6.º ano</b>
... <i>temos</i> oportunidade de nos conhecermos uns aos outros (M6A6)
<b>9.º ano</b>
Todos <i>temos</i> computador e internet (M9A3)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
A minha escola e grande <i>temos</i> muitas salas e agora estão a fazer obras. (F1B8)
Faro é grande tem muitas escolas <i>temos</i> uma mata. (F1D1)
A minha escola e grande nos <i>jogamos</i> bola <i>bricamos</i> muito. (F1D22)
<b>6.º ano</b>
... recebi a tua carta e realmente <i>nós somos</i> muito divertidos e simpáticos. (F6A1)
<i>Nós fazemos</i> o mesmo que tu na escola... (F6C1)
<b>9.º ano</b>
A minha região ... tem muitas praias, muito sol e muitas pessoas com quem nos <i>podemos</i> relacionar. (F9B11)
Na escola <i>fazemos</i> trabalhos, <i>lêmos</i> , <i>escrevemos</i> , <i>fazemos</i> contas e problemas e nos intervalos ou <i>jogamos</i> à bola ou <i>vamos</i> comer ao bar. (F9B25)
... aqui <i>temos</i> uma biblioteca, um grande recreio e um jardim... (F9D2)

No fundo, o nós representa um elemento que, nesta interacção, nunca se constitui nem como locutário nem como alocutário, é um elemento exterior ao acto comunicativo, que Benveniste (1976) designa de não pessoa, e que Kerbrat-Orecchioni (1980) designa de *nós exclusivo* por não pertencer à instância comunicativa, que, no caso, é convocado pelo sentido da noção de comunidade que estes alunos possuem. Esse sentido de comunidade pode ser entendido como a turma ou como o meio onde os alunos se encontram inseridos. Comparativamente, este deíctico pessoal recebe uma expressividade maior por parte dos alunos do agrupamento de Martinlongo, na referência à comunidade, enquanto no Agrupamento de Faro se refere maioritariamente à comunidade escolar: Escola ou Turma. Em ambos os agrupamentos são os alunos mais novos que mais utilizam a primeira pessoa do plural.

#### 4.4.2. O TEMPO E O ESPAÇO NA I FASE DE RECOLHA

Expressar a noção de tempo significa localizar um acontecimento sobre um eixo – o antes e o depois – relativamente a uma referência temporal – o agora determinado pelo sujeito.

As noções de espaço e de tempo estão ligadas entre si. O tempo associa-se ao espaço na concretização da enunciação. A diferença entre estas duas noções reside no facto de que se consegue apontar, indicar no próprio espaço, enquanto no tempo apenas se localizam situações ou acontecimentos relativamente a um marco referencial subjectivo: o momento da enunciação.

No caso do discurso epistolar, é necessário ter em conta que o texto é, só por si, datado e localizado pela presença da rotina de localização espaço-temporal elemento da estrutura do género e que, assim, enquadra e contextualiza a utilização de todas as restantes referências temporais e espaciais ao longo de todo o corpo da interacção. Tomando como ponto de referência o “agora” e o “aqui” do momento da enunciação, o locutor deverá utilizar expressões que localizem temporalmente os factos descritos ao longo do corpo da interacção, contribuindo para a construção da coesão e coerência do discurso construído.

Segundo Fonseca a aquisição da noção de tempo faz-se de forma complexa numa relação com o espaço:

Da apreensão do *movimento* exterior deriva a noção de *tempo físico*. Da apreensão do *movimento* interior deriva a noção de *tempo psicológico*. Mas estas noções de tempo só se convertem num tempo humano – *tempo intersubjectivo*, *tempo linguístico* – pela intervenção do *momento* (de enunciação). É o *eu* – alargado ao *tu* numa relação comunicativa reversível – o irredutível *marco de referência* em relação ao qual se arquitecta uma frágil (e ao mesmo tempo férrea) possibilidade de construir intersubjectivamente uma noção de tempo cujo carácter efémero o homem tenta iludir concebendo-a metaforicamente em termos *espaciais*, uma vez que o espaço é uma dimensão mais tangível e dominável. (Fonseca, 1992: 169)

O tempo está dependente do *eu* e da relação que este constrói com o *tu*. A relação epistolar apresenta uma interactividade constitutiva (Maingueneau, 1997; Menéndez, 2006) de onde resultam todas as coordenadas temporais e espaciais.

#### 4.4.2.1. O TEMPO

A gestão do tempo é assinalada através da flexão verbal (tempo, modo e aspecto) e através de advérbios/expressões de tempo (hoje, ontem, amanhã, agora, antes, depois, ...).

No que se refere aos tempos verbais, verifica-se que há um uso generalizado do presente do indicativo que se enquadra na situação de comunicação descrita em que o sujeito se encontra. O uso deste tempo verbal constitui o eixo temporal ao qual se vão anexar todos os eventos/acontecimentos descritos na enunciação. Esses acontecimentos são colocados em relação ao presente e consigo entram em relação ao longo do texto:

Poremos em evidência a sua relação com o *eu* ao defini-los: *aqui* e *agora* delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém eu. Esta série não se limita a *aqui* e *agora*; estende-se a uma grande quantidade de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação: *hoje*, *ontem*, *amanhã*, *daqui a três dias*, etc. (Benveniste, 1976: 51).

O predominante uso do presente, em relação aos outros tempos verbais, encontra-se relacionado com o assumir do papel discursivo na troca de turno epistolar. Este facto dá-se, atendendo às solicitações propostas pelo locutor ou comentários da carta recebida do remetente que agora se assume como destinatário. Este remetente, antes destinatário, parece, assim, desempenhar o seu papel participando e pondo em evidência a dimensão dialógica (Bakhtin, 2003 [1979]) do género em estudo que é o de responder à missiva recebida e assim dar atribuir sentido à prática comunicativa<sup>179</sup>.

Observem-se alguns exemplos respeitantes ao uso que é feito da flexão verbal:

---

<sup>179</sup> Será de referir que esta atitude relativa ao acto discursivo se verifica na situação da recepção, no entanto, o mesmo não ocorre na situação de produção. Mais adiante, dar-se-á conta deste aspecto. Como se o aluno fosse um leitor da carta e registasse essa leitura, a compreensão que faz da carta, no entanto, não consegue ultrapassar este nível da leitura e passar à acção – à escrita que procura, também ela, por sua vez, uma resposta. A este respeito Bakhtin (2003: 320) afirma “Os sentidos estão divididos entre as vozes diferentes.”

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
E no meu monte não <i>a</i> crianças só eu e a minha irmã... (M1D2)
...e acho que <i>faço</i> o mesmo que tu: <i>escrevo, leio, brinco e desenho</i> . (M1D4)
Eu <i>levanto-me</i> às 7:00 da manhã <i>visto-me</i> e <i>tomo</i> o pequeno-almoço e <i>fico</i> a espera da carrinha, porque a minha escola também <i>fica</i> longe de casa. (M1D6)
<i>Ando</i> no 4.º na minha escola a té o 1.º ao 9.º. (M1D14)
O meu pai e a minha mãe <i>trabalham</i> num escritório. (M1D21)
<b>6.º ano</b>
... eu já <i>faço</i> , mas <i>acho</i> que é muito mais <i>giro</i> ordenhar à mão. (M6A1)
Sim, <i>tenho</i> muitos, cá na escola somos 120 alunos. (M6A3)
Eu agora <i>vo</i> te deichar aqui um pouco da minha vida eu <i>acordo</i> ... (M6A5)
Às vezes não <i>gosto</i> muito de estudar porque <i>quero</i> brincar mas <i>sei</i> que <i>tenho</i> de estudar (M6A7)
<i>Tenho</i> muitos amigos eles <i>ajuda-me</i> quando <i>estou</i> triste! (M6A14)
<b>9.º ano</b>
Os meus dias <i>são</i> muito monótonos... (M9A1)
... todos <i>temos</i> computador e internet. (M9A3)
Eu também não <i>quero</i> estar para sempre aqui... (M9A5)
... e como tu <i>dizes</i> é bom estudar para encontrar um bom emprego. (M9A7)
O meu sonho <i>vai</i> além dos céus... (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Sim eu <i>tenho</i> muitos colegas e brinco com eles no intervalo. (F1A1)
De manhã <i>acordo</i> cedo <i>vejo</i> um pouco de televisão <i>tomo</i> o pequeno almoço a minha escola <i>fica</i> perto de casa... (F1A12)
Eu <i>gosto</i> muito da escola <i>tenho</i> muitos amigos. (F1B2)
... <i>venho</i> de manhã cedo <i>para</i> a escola e <i>vou</i> au A.T.L. (F1C10)
A minha mãe <i>trabalha</i> na Camara Municipal de ... (F1D11)
<b>6.º ano</b>
Os meus dias <i>são</i> diferentes dos teus, <i>levanto-me</i> ... (F6A1)
Eu <i>sou</i> o Daniel e também <i>tenho</i> 12 anos e <i>vivo</i> em Faro. (F6B6)
A minha escola é grande e <i>acho</i> a bonita. (F6C14)
Ainda não <i>sei</i> o que quero ser. (F6C19)
Os meus pais <i>trabalham</i> muito. (F6D19)
<b>9.º ano</b>
O meu dia é um bocado diferente do teu... (F9A1)
<i>Admito</i> que até acho <i>gira</i> a vida no campo... (F9B3)
<i>Tenho</i> uma turma grande onde <i>existem</i> muitos rapazes e poucas raparigas, ... (F9B6)
Os meus pais <i>trabalham</i> , não tanto como os teus, mas sim, <i>trabalham</i> . (F9C1)
Eu não <i>gosto</i> nem <i>desgosto</i> da escola... (F9C6)

O uso do presente refere-se a acções que o emissor desencadeia ou que consigo estão relacionadas, nomeadamente, o que faz no seu dia-a-dia, os seus desejos, as suas opiniões, as suas convicções,... podendo corresponder à presença de sequências narrativas e descritivas.

É a partir deste tempo verbal, que institui o *agora*, que o locutor constrói a enunciação como lugar de instauração do sujeito e é este o ponto de referência das relações espaço-temporais: ele é o lugar do *ego – hic et hunc* – que dá origem aos outros tempos verbais que com o presente se vão relacionar.

Pode-se, igualmente, encontrar a recorrência a outros tempos verbais, nomeadamente o pretérito. O pretérito perfeito do indicativo encontra-se reservado ao encaixe de episódios/acontecimentos anteriores ao momento da enunciação, como nos seguintes exemplos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... através da minha professora que já <i>viveu</i> no Norte... (M1D3)
... <i>soube</i> , através da minha professora... (M1D11)
Eu nunca <i>experimentei</i> ordenhar vacas (M1D18)
... <i>recebi</i> a carta que tu me escreveste. (M1D19)
... eu tenho um tio e ele <i>encinome</i> a ordenhar. (M1D22)
<b>6.º ano</b>
Nunca <i>experimentei</i> ordenhar vacas, mas já <i>ordinhei</i> cabras... (M6A1)
... e por o que <i>vi</i> na televisão (M6A7)
Já <i>ordenbei</i> ovelhas e cabras quando eu tinha 6 anos... (M6A9)
<i>Gostei</i> de falar contigo nesta carta. (M6A12)
<b>9.º ano</b>
... mas já <i>vi</i> ordenharem cabras. (M9A1)
Nunca <i>experimentei</i> ordenhar vacas... (M9A5)
Sei muito bem o que é ordenhar, mas nunca <i>experimentei</i> ... (M9A9)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Sim. Uma vez <i>fui</i> à da minha bisavó e <i>expremi</i> as tetas da vaca... (F1B3)
Nunca <i>ensprimentei</i> e não quero <i>experimentar</i> alguns meninos da minha sala já fizeram mas eu não quis fazer. (F1B8)
Alguma vez <i>andaste</i> de metro? (F1B19)
... <i>li</i> a tua carta e tenho a certeza que serás um óptimo amigo. (F1C6)
... e através da tua carta descobri que és um menino muito simoático. (F1C23)
... <i>recebi</i> a tua carta e <i>pediram-me</i> para te responder. (F1D3)
<b>6.º ano</b>
... e <i>soube</i> através da minha professora a carta... (F6A2)
<i>Descobri</i> -o quando estava com a minha mãe, que é arquitecta, a folhear uma revista sobre isso e <i>gostei</i> . (F6B12)
Digo-te também que já <i>ordinbei</i> vacas e cabras, já <i>fiz</i> queijo fresco. (F6C7)
Sim, uma vez <i>fui</i> a uma visita de estudo no meu 2.º ou 3.º ano. Mas <i>andei</i> de burro, <i>vi</i> como se faz azeite, e ainda <i>vi</i> uma vaca a esguinchar. (F6C8)
<b>9.º ano</b>
Por acaso nunca <i>ordenbei</i> uma vaca, mas oportunidade não faltou. (F9A7)
Nunca <i>experimentei</i> viver no campo, nem faço ideia como é. (F9B7)
... num campo de férias que <i>fui</i> no Alentejo à uns anos <i>tive</i> a oportunidade de ordenhar e beber o leite da vaca. (F9C2)

O acontecimento no pretérito perfeito é indexado ao eixo de orientação subjectiva criado pelo sujeito – o momento presente. O tempo verbal é mudado sempre que uma acção sai da esfera do momento da enunciação e se reporta a um passado, introduzindo,

assim, sequências narrativas. Podem-se encontrar exemplos referentes a acontecimentos/factos ocorridos antes do momento da enunciação, como por exemplo:

- ter recebido a carta, ter tomado conhecimento da existência de um correspondente noutra zona,
- relatar factos/acidentes relativos a um período anterior.

Há também o recurso ao pretérito imperfeito do indicativo que ficou reservado para a referência a factos de uma época passada, descrição do que então era presente (Cunha & Cintra, 1994: 450), no fundo, trata-se de um valor aspectual durativo:

<b>Martinlongo</b>	
	<b>4.º ano</b>
	pois quando <i>era</i> pequeno eu <i>tinha</i> três cabras... (M1D1)
	Eu <i>andava</i> na pré-escola e <i>tomava</i> logo ali o pequeno almoço... (M1D1)
	A minha mãe <i>trabalhava</i> numa padaria... (M1D16)
	<b>6.º ano</b>
	... quando eu <i>tinha</i> 6 anos... (M6A9)

<b>Faro</b>	
	<b>4.º ano</b>
	... se as obras terminassem <i>tínhamos</i> um campo de futebol e um ginásio. (F1C17)
	<b>6.º ano</b>
	... [a]o pé do estádio do algarve eu <i>tava</i> a andar de bicicleta e vi muito lixo no chão. (F6B13)
	<b>9.º ano</b>
	<i>Estava</i> aqui a ler o que fazes na escola e parece-me ser praticamente igual ao que eu faço. (F9A14)

Ou para expressar um desejo:

<b>Martinlongo</b>	
	<b>4.º ano</b>
	Eu <i>gostava</i> de ser cozinheiro fazer comidas... (M1D2)
	E eu <i>gostava</i> de te conhe-ser... (M1D3)
	<i>Gostava</i> de ter uma vida diferente da dos maus pais. (M1D10)
	Eu <i>gostava</i> de enviáres mais cartas. (M1D13)
	Eu <i>desejava</i> ser cantora e atriz. (M1D16)
	<b>6.º ano</b>
	... <i>adorava</i> ajudar as pessoas doentes. (M6A1)
	Eu <i>gostava</i> de ser professor para ensinar os mais novos. (M6A4)
	Eu também <i>gostava</i> de conhecer. (M6A13)
	<b>9.º ano</b>
	Sim <i>gostava</i> que viesses cá visitar a minha escola e aldeia. (M9A3)
	Eu <i>adorava</i> ser baterista profissional, ... (M9A5)
	... <i>gostava</i> de visitar a tua aldeia. (M9A10)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Eu <i>gostava</i> muito de ser cozinheira. (F1A16)
O que eu <i>gostava</i> de ser quando for grande também é ser piloto... (F1B2)
Eu <i>adorava</i> ser médica e ajudar quem precisa... (F1B8)
Também <i>gostava</i> de ir visitar a tua aldeia. (F1C18)
<b>6.º ano</b>
<i>Gostava</i> de ser educadora de infância. (F6A1)
<i>Gostava</i> de de ir um bocado para o campo para aprender um pouco de tudo. (F6A18)
Sim, eu também <i>gostava</i> muito de ser teu amigo, sabes eu <i>gostava</i> muito que viesses à minha cidade. (F6B7)
<b>9.º ano</b>
<i>Gostava</i> de trabalhar em laboratório, descobrir o que ninguém descobriu. (F9A6)
<i>Gostava</i> de viajar pelo mundo, mas não posso... (F9B2)
... <i>gostava</i> bastante de te conhecer. (F9C6)

O uso do imperfeito, como mostram estes exemplos, assume um valor modal de incerteza, de hipótese, de desejo, um valor que é análogo ao do modo condicional<sup>180</sup>, colocando a acção num tempo posterior àquele em se processa a enunciação e não anterior. Este uso generalizado do imperfeito do indicativo pelo condicional apresenta-se mais perto de um registo familiar, menos formal, enquanto o condicional se encontra mais perto de um registo mais formal, opção tomada por muito poucos alunos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Um dia <i>gostaria</i> de ser maçagista. (M1D6)
<b>6.º ano</b>
Eu <i>gostaria</i> de ser fotógrafa... (M6A14)
<b>9.º ano</b>
<i>Gostaria</i> de ser bióloga marinha. (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Eu <i>gostaria</i> muito de te conhecer para vermos o Algarve juntos. (F1B15)
<b>6.º ano</b>
... eu até <i>gostaria</i> de viver no campo... (F6A10)
<b>9.º ano</b>
Eu <i>gostaria</i> de ser designer conhecido internacionalmente... (F9A10)

Estes exemplos revelam que o imperfeito se assume com alguma plasticidade no que se refere ao valor temporal e que, embora destinado a referir-se a momentos passados, pode projectar acções no futuro.

<sup>180</sup> Cunha & Cintra optam pela designação futuro do pretérito afastando-se, assim, da tradição gramatical portuguesa (Cunha & Cintra, 1994: 379 e 461-462).

Uma palavra ainda para as seguintes expressões que se apresentam como sinónimas:

Espero que recebas ...
Espero que me escrevas...

usadas por uma grande maioria de alunos, nesta fase, em que os mesmos pretendem ver respondida a carta que com esta rubrica encerram.

Há, nestas expressões, duas acções – uma centrada no locutor e a outra centrada no interlocutor e daqui resultam duas referências temporais distintas. Embora se esteja perante a utilização do presente ele ocorre em dois modos distintos – o indicativo e o conjuntivo. É o modo que atribuí às formas verbais o seu valor e localiza o *eu*, aquele que escreve, agora, e o *tu*, aquele que vai ler a carta, num outro momento, assim espera o *eu* na hipótese desse acontecimento. O indicativo fica reservado à forma verbal que assenta no locutor e a partir daqui institui o eixo temporal que define a acção que se realiza no momento da enunciação. Assim, cria-se uma relação com um momento projectado num futuro através do uso do conjuntivo optativo que se vê revestido da expressão de um desejo afirmado num momento anterior, no presente. Estas expressões são consideradas comuns no género epistolar, uma vez que com elas se pode igualmente determinar os diferentes espaços da relação epistolar. A mensagem criada no presente, momento da enunciação, num determinado lugar, é descodificada, noutra momento, futuro, momento da recepção, noutra lugar. Pode-se aqui verificar como o tempo se correlaciona com o espaço como afirma Fonseca:

A temporalidade tal como está expressa na língua não é decalcada sobre o espaço físico tridimensional e simétrico, mas sobre o «espaço» linguístico, um espaço antropológico de natureza *deíctica* que tem como centro dinâmico a posição face a face de dois sujeitos que compartilham não só o que é acessível à sua visão (aos seus sentidos, em geral), mas também o que é acessível à sua memória e imaginação. (Fonseca, 1992: 176)

Relativamente ao futuro, o projectar uma acção para um momento posterior ao da enunciação é de uso pouco recorrente. Poucos alunos recorrem ao futuro, não do indicativo, mas do conjuntivo, para expressar uma eventualidade no futuro, determinada pelo verbo no presente na oração principal:

Quando eu <i>for</i> grande eu também vou ser ...
---

Quando <i>for</i> grande quero ser...
---------------------------------------

Dependendo do que diz, de quando diz, a quem diz, o eu institui uma galáxia de possibilidades temporais nas relações discursivas. A deixis temporal dá conta do momento em que se processa o acto enunciativo, mas implica também que se consiga distinguir entre esse momento de produção da mensagem (codificação) e o momento de recepção da mensagem (descodificação). Compreender o tempo deítico é compreender a relação existente entre o momento da situação descrita e o momento da enunciação (Lyons, 1977).

#### 4.4.2.2. O ESPAÇO

A situação espacial em relação à enunciação acontece, a partir do momento em que o *eu* se instituiu. Dá-se através da especificação da localização espacial dos objectos ou dos indivíduos, a partir de um ponto de referência – o *aqui* –, local onde se encontra o gestor de todas estas coordenadas – o locutor –, ganhando assim expressividade subjectiva, que no caso do género epistolar fica marcado na fórmula inicial de localização espaço-temporal. Integram e representam a dimensão deítica do discurso os advérbios e locuções adverbiais de lugar (*aqui*, *ali*, *aí*, *cá*, *lá*, *além*, *acolá*, *aqui perto*, *lá de cima*, ...), mas também preposições (*de*, *para* - quando associadas a outras palavras indicam movimento), pronomes/determinantes demonstrativos (*este*, *esta*, *estes*, *estas*; *esse*, *essa*, *esses*, *essas*; *aquele*, *aquela*, *aqueles*, *aquelas*, *aquilo*, *a outra*, *a mesma*, ...) e verbos (cujo significado exprima movimento como *ir/vir*, *trazer/levar*, *partir/chegar*, *aproximar-se/afastar-se*, *entrar/sair*, *descer/subir*, ...).

A localização espacial é uma referência/mostração dos elementos do contexto extra-linguístico em relação ao ponto de partida designado *origo*. É, portanto, um factor importante no que se refere à produção do discurso, ganha expressividade no registo escrito e, especialmente, no que se refere ao discurso epistolar. Como não há a possibilidade de o discurso se fazer acompanhar por gestos, recorre-se a determinadas palavras para, assim, localizar o interlocutor face ao acto de enunciação e ao contexto. A assincronia, característica da comunicação epistolar, exige a definição e apresentação das

coordenadas espaciais de forma a que o interlocutor possa, de algum modo, (re)criar o contexto de produção e assim integrar-se o mais possível no acto comunicativo em que está implicado uma vez que essa partilha entre os participantes não é simultânea. Assim, para tornar a comunicação efectiva é necessário proceder-se à contextualização espacial (a par da temporal) do enunciado.

As expressões linguísticas que se referem ao espaço, para além de servirem para organizar o texto e para situar o leitor relativamente ao que é dito ao longo do texto e à cena de enunciação, contribuem, também, em extensão para a construção da coesão e da coerência discursivo-textual.

Observe-se como os alunos nesta primeira fase de recolha, apresentam a rede de gestão espacial face ao discurso.

Um dos usos a que os alunos recorrem para cumprir a função de elementos deícticos é o da preposição *em*. O uso da preposição não coloca o sujeito da enunciação, em termos de movimento, em relação ao espaço a que se refere, é antes usado para nomear a existência desse espaço, à semelhança da carta recebida, como se pode ver nos seguintes exemplos ilustrativos do *corpus*:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... é <i>em</i> Martinlongo onde está a minha escola... (M1D2)
... vivo <i>numa</i> aldeia no Algarve,... (M1D12)
A minha vida <i>no</i> monte é sempre a mesma... (M1D20)
<b>6.º ano</b>
<i>Na</i> minha aldeia também não tenho muita gente para brincar. (M6A1)
Eu vivo <i>numa</i> aldeia e a minha aldeia é como todas as aldeias. (M6A6)
... vivo <i>em</i> Martinlongo, é uma aldeia muito fixe. (M6A10)
<b>9.º ano</b>
<i>Na</i> minha aldeia há muitos rapazes... (M9A1)
A minha vida <i>na</i> aldeia de manhã levanto-me... (M9A3)
... e vivo <i>numa</i> aldeia <i>em</i> Martinlongo. (M9A10)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
... tenho 10 anos e vivo <i>numa</i> cidade <i>em</i> Faro. (F1A2)
Eu sou a Patrícia, ..., vivo <i>no</i> Algarve. (F1A16)
... e eu não vivo <i>numa</i> aldeia, mas sim, <i>numa</i> cidade no Sul de Portugal. (F1B9)
<b>6.º ano</b>
... tenho 12 anos, vivo <i>em</i> Faro. (F6A1)
... tenho 11 anos, vivo <i>num</i> prédio na Urbanização... (F6A5)
... ando <i>na</i> escola Dr. ... e moro <i>na</i> ... (F6B1)

<b>9.º ano</b>
... tenho 14 anos como tu, vivo <i>numa</i> cidade <i>em</i> Faro. (F9A7)
... tenho 15 anos e vivo <i>em</i> Faro. (F9A9)
... vivo <i>num</i> apartamento no 7.º andar. (F9B17)

Como se pode observar a preposição desempenha a sua função, ligando dois elementos da oração, com o objectivo de o segundo elemento especificar, completar o sentido do primeiro, ou seja, associa o (um) sujeito a um espaço. A preposição que serve de exemplo ao que se afirma é a preposição simples *em*, ou contraída com o determinante artigo, que neste caso expressa o valor de posição interior – lugar onde o sujeito se encontra, mais especificamente a sua realidade geográfica.

O uso de advérbios espaciais também pode ser encontrado:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... através da minha professora, que já viveu no Norte, que avia <i>lá</i> um menino muito divertido. (M1D3)
A minha vida é diferente da tua mas também gosto de <i>cá</i> estar. (M1D9)
A minha região é linda e <i>lá</i> há muitos meninos e meninas. (M1D16)
<i>Aqui</i> em Martinlongo é normal, há piscina, ... (M1D17)
<b>6.º ano</b>
Sim e também acho que devias vir <i>cá</i> ao Algarve ... (M6A2)
A minha escola é um bocado grande tem alguns alunos, ando <i>lá</i> desde o 1.º ano ... (M6A4)
... a minha região é muito bonita era muito divertido <i>aqui</i> . (M6A5)
<b>9.º ano</b>
... e embora haja <i>cá</i> jovens é sempre bom ter mais um amigo... (M9A1)
<i>Aqui</i> na minha escola à rapazes e raparigas simpáticos e divertidos sim,... (M9A5)
Realmente, a tua vida <i>aí</i> na aldeia é bem diferente da minha. (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
<i>Cá</i> há muitos meninos e meninas para brincar... (F1A15)
<i>Aqui</i> no Algarve está muito calor,... (F1B4)
<b>6.º ano</b>
<i>Aqui</i> , há muitos meninos para brincar, ... (F1A1)
<i>Lá</i> dentro da escola há auditório, biblioteca, ... (F1A12)*
... eu não gosto muito de viver <i>cá</i> , porque à muita ploição. (F6A13)
Gosto muito de viver <i>cá</i> . (F6B12)
<b>9.º ano</b>
... tenho 14 anos sou da Índia mas vivo <i>aqui</i> em Faro. (M9B4)
... na cidade podes conviver com mais pessoas do que <i>aí</i> na aldeia. (F9B16)
... gosto desta escola e tenho sorte por <i>cá</i> andar... (F9B19)

O uso dos advérbios de lugar como *lá*, *cá*, *aqui*, *aí* é feito em função da entidade que gera a enunciação e que se localizou na fórmula espaço-temporal. A partir daqui localiza o

seu interlocutor relativamente ao contexto de produção do discurso. Estes advérbios contribuem para a criação do movimento de apontamento verbal relativamente ao momento de enunciação.

Os advérbios de lugar *aqui* e *cá* são usados para referir o espaço em que o *eu* se encontra. Por vezes, esse uso pode ser também para antecipar, no discurso, a designação da localidade – Martinlongo, aldeia, cidade, ... – exemplo (M1D17), emprego catafórico do advérbio. Ao longo dos textos, verificou-se que o emprego deste advérbio *aqui*, para além de localizador espacial, ocorre também em situação anafórica, revelando, assim, já um emprego conhecedor da referenciação por estes alunos deste nível de ensino. Dos exemplos referidos, verifica-se que para estes sujeitos há uma explícita compreensão do uso mostrativo e referencial das preposições e dos advérbios de lugar na linguagem.

Há, no entanto, situações em que os usos de elementos deícticos espaciais não se confirmam de forma tão distinta e objectiva como os elementos anteriormente observados, verificando-se uma determinada irregularidade que acaba por gerar uma certa incoerência no discurso produzido. Analisem-se, agora, os seguintes exemplos do que ocorre com a utilização dos verbo *ir* e *vir*, por vezes associados a advérbios espaciais, e outros verbos com valor deíctico, que merecem alguma atenção. Comece-se por estes exemplos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
A minha escola fica muito <i>longe</i> fica a oito quilometros da minha casa e por isso tenho de <i>vir</i> de autocarro da camara municipal de ... (M1D1)
Vivo <i>perto</i> da escola e <i>venho</i> de de carro... (M1D9)
<b>6.º ano</b>
Sim e também acho que devias <i>vir</i> cá ao Algarve. (M6A2)
E também me levanto cedo para <i>vir</i> para a escola. (M6A8)
Um dia <i>irei</i> ai visitarte e to tens de <i>vir</i> vesitarme a mim. (M6A14)
<b>9.º ano</b>
Sim gostava que <i>viesses</i> cá visitar a minha escola e aldeia. (M9A3)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Eu <i>vou</i> todos os fim-de-semana visitar a minha familia a Tavira. (M1A11)
Quando saímos da escola eu e o Vitaly <i>vamos</i> para casa sosinhos para casa... (F1A17)
Sim, gostaria muito de <i>ir</i> ai conhecer a tua aldeia e <i>trazerte aqui</i> para conheceres a cidade de Faro. (F1B11)
<b>6.º ano</b>
Gostei da ideia de <i>ir</i> visitar a tua aldeia. (F6A3)
Vou tentar <i>ir</i> uns dias à tua aldeia para poder jogar à bola... (F6A10)
Um dia poderemos combinar eu <i>ir aí</i> ou tu <i>vires aqui</i> , ... (F6A15)
<b>9.º ano</b>
Um dia <i>vens</i> cá conhecela [região]. (F9A5)
Se entretanto, <i>vières</i> ao Algarve, avisa-me! (F9A6)
Não te esqueças de me <i>vir</i> visitar... (F9B17)

Recorde-se que os contextos referencial e mostrativo são criados pelo texto. Por isso, todas as instruções são importantes para configurar a situação de comunicação.

Estes sujeitos, no momento de produção discursiva, têm o seu exercício de escrita enquadrado pela moldura espacial da sala de aula, ou seja, encontram-se fisicamente localizados na instituição escola. Desta forma, estas são as coordenadas espaciais da sua localização e que deverão ser tidas em conta no momento da enunciação. Será, pois, a partir delas que o *eu* se deverá organizar, como se verificou em alguns textos de que se apresenta como exemplo os excertos de M1D1 ou F1A15. A opção pelo verbo *vir* é a opção adequada quando se referem à deslocação de casa para a escola, pois este verbo com valor déictico posiciona o sujeito fora do espaço a que se refere no texto – a sua casa, a deslocação referida é em direcção ao espaço onde se encontra no momento da enunciação – a escola.

No entanto, outras opções, e com elevada frequência, são observadas.

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
A minha vida <i>aqui</i> na aldeia é, talvez, diferente... acordo às 7 horas e <i>vou</i> para a escola às 8 horas, a minha casa são 2 quilómetros de distância à minha escola, demoro 1 minuto e <i>vou</i> de carro. (M1D4)
Por volta das oito <i>vou</i> para a escola que fica longe. (M1D11)
Quando <i>vou</i> a pé para a escola porque é mais perto. (M1D14)
<b>6.º ano</b>
<i>Vou</i> para a escola de autocarro da Câmara Municipal. (M6A4)
... <i>vo</i> para a escola a pé ou asveses de carro... (M6A5)
Levanto-me às 7:20 horas para <i>ir</i> para a escola. (M6A12)
<b>9.º ano</b>
... e como a minha escola é perto de casa <i>abalo</i> , a pé, ... (M9A1)
... <i>vou</i> para a escola às 08:00, chego por volta das ... mas só <i>vou</i> para casa às ... (M9A5)
Tomoo o pequeno-almoço e <i>vou</i> para a escola. (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Depois de me vestir, lavar os dentes e de comer, preparo a mochila e <i>vou</i> para a escola. (F1A15)
... depois à volta das oito horas <i>vou</i> para a escola... (F1B5)
Eu acordo às 07:00 e <i>vou</i> despachar-me para às 08:00 <i>ir</i> para a escola. (M1B9)
<b>6.º ano</b>
... de manhã às 8:00 levanto-me para <i>ir para</i> a escola ... (F1A2)
... tomo o pequeno almoço e <i>vou</i> para as aulas... (F6B6)
... tomo o pequeno-almoço e <i>vou</i> para a escola... (F6B11)
<b>9.º ano</b>
... como qualquer coisa e <i>dirigo-me</i> para a escola. Após ter aulas nesta <i>volto</i> para casa. (F9A3)
... depois visto-me e <i>vou</i> para a minha escola. (F9A10)
... despacho-me para <i>ir</i> para a escola... (F9B1)

O verbo *ir*, que é utilizado para designar o mesmo movimento, ou seja, para referir como o ponto de chegada, a própria escola, como se exemplifica nos excertos acima, assume uma função deíctica na relação entre o locutor e o discurso.

Tal opção cria uma incoerência no discurso, uma vez que o sujeito se encontra no espaço para o qual concorre o verbo *ir*. Se os alunos se situam na sala de aula, torna-se incoerente usarem o verbo *ir* para se referirem à deslocação/movimento do percurso de casa à escola. Ou seja, ao usarem este verbo de movimento acabam por se colocar em casa e não na escola no momento de enunciação, o que não corresponde verdadeiramente aos factos.

Parece haver, na generalidade dos alunos, uma escolha totalmente desadequada, tornando o enunciado, dado o contexto de produção e a situação descrita, incongruente. A localização relativa do discurso do enunciador em relação às condições de produção está feita de forma que não corresponde às efectivas coordenadas discursivas, o locutor não se posiciona tendo em conta a posição espacial que ocupa, mas sim uma outra criada por ele que não entra em conformidade com as restantes coordenadas enunciativas e a situação descrita no discurso. Por que razão acontecerá tal facto? Assiste-se à expressão do espaço imperfeitamente dominada o que impede a consciencialização do significado de *ir/vir*. Será por má aprendizagem?

Esta gestão das coordenadas espaciais da enunciação torna-se ainda mais complexa, quando, no mesmo enunciado, se encontram os verbos *ir* e *vir* ou outros marcadores temporais. Observe-se:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Eu alvanto-me às 8:00 horas <i>para ir</i> para a escola, a minha escola é <i>perto</i> de casa <i>venho</i> com a minha mãe de carro. (M1D15)*
Só <i>vou</i> para o meu monte á noite. (...) <i>Aqui</i> em Martinlongo é normal (...) De manhã, levanto-me cedo, <i>vou</i> para o café em Martinlongo. <i>Vou</i> de carro com a minha mãe (...) A seguir <i>vou</i> a pé para a escola. O meu pai antes de <i>vir</i> para o café vai tratar dos animais. (M1D17)
Eu também moro um bocado longe da escola, a minha mãe <i>vem-me</i> sempre <i>trazer-me</i> . Eu todos os dias quando saí da Escola o meu pai <i>vai-me</i> buscar ... (M1D19)
<b>6.º ano</b>
<i>Vou</i> para a escola de autocarro da Câmara Municipal. A minha escola é um bocado grande tem alguns alunos, ando <i>lá</i> desde do 1.º ano de escolaridade. (M6A4)
A minha escola é grande, mas às vezes é um pouco chato estar <i>lá</i> porque à tarde não temos nada para fazer. (M6A7)
Eu vivo num monte <i>aqui perto</i> . Levanto-me às 7:20 horas <i>para ir</i> para a escola. (F6A12)
<b>9.º ano</b>

... levanto-me às 07:30, contrariada, <i>vou</i> para a escola às 08:00, chego por volta das 08:30 e entro às 09:00 nas aulas, e acabam às 16:45 mas só <i>vou</i> para casa às 17:45. (M9A5)
---

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
... a minha escola fica perto de casa então <i>vou</i> sózinha para a escola, há uma hora saio da escola e <i>vou</i> para casa (F6A12)
... e <i>vou</i> para a escola de pois da escola <i>vou</i> almoçar na escola quando o meu a.t.l. chega <i>vou</i> numa carrinha quando chego ao a.t.l. <i>vou</i> fazer os meus deveres <i>vou</i> para casa ... (M1B2)
eu já <i> fui</i> muitas vezes a Trás-os-Montes porque a minha avó mora lá. (F1C7)
<b>6.º ano</b>
... levanto-me cedo para <i> ir</i> para a escola, almoço na cantina da escola e, depois das aulas, <i>vou</i> para casa. (F6A1)
... como e <i>vou</i> para a escola. Lá encontro-me com os meus amigos e quando toca lá <i>vamos</i> nós para a escola. À hora de almoço, <i>vou</i> comer a um café ao lado da minha escola (...) quando acabo de almoçar <i>vou</i> para casa e às cinco <i>vou</i> para a explicação. (F6B23)
... tomo o pequeno-almoço e <i>vou</i> para a escola de carro, com a minha mãe. Quando acabam as aulas <i>vou</i> ter com a minha mãe ao tribunal... (F6C11)
<b>9.º ano</b>
... arrumo a mochila e depois a minha mãe vai-me <i> levar</i> a escola de carro, porque a minha escola é do outro lado da cidade. A minha escola não é muito grande, mas eu gosto de andar <i> nesta</i> escola... (F9A12)
Levanto-me cedo <i>vou</i> para a escola onde estudo e brinco com os meus colegas, depois quando saio da escola, ou <i>vou</i> para casa de amigos ou <i>vou</i> para a minha casa onde <i>paço</i> o resto do dia a jogar. (F9A18)
... arranho-me para <i> ir</i> para a escola, tomo o pequeno-almoço (iogurte, torradas, fruta, bolachas, cereais, ...) de seguida <i>vou</i> para a escola. Quando tenho a tarde livre <i>vou</i> para casa estudar ou para o computador... (F9D17)

Nestes exemplos, os sujeitos começam por referir que se dirigem para a escola, escolhendo o verbo *ir*, o que os coloca, no momento da enunciação, em casa, naturalmente. No entanto, esta situação é contradita, quando, na continuidade do seu discurso, afirmam que vêm para a escola, colocando-se repentinamente noutra situação, criando alguma perturbação na leitura do texto. É como se iniciasse a escrita da carta num sítio, se deslocasse, continuasse a escrever, e a terminasse noutra. Todo este movimento da enunciação, retratado nas escolhas verbais e adverbiais, causa(rá) uma certa perturbação ao interlocutor, que não partilhando o mesmo espaço, vê gorada a possibilidade de ancorar a situação comunicativa num espaço preciso e marcado na fórmula espaço-temporal que enceta a missiva, dando origem à falta de coesão no texto. É certo que a fórmula espaço-temporal aponta para a aldeia/cidade, só por si um espaço vasto, no entanto, se por opção o aluno decide colocar-se num lugar mais específico é a partir desse lugar que cria a referência discursiva.

Há incoerência na relação da prática discursiva com as suas circunstâncias de produção, revelando que o sujeito, o aluno, tem dificuldade em gerir alguns aspetos da rede de relações das coordenadas enunciativas temporais, nomeadamente em relação aos verbos *vir* e *ir*. Repare-se, também, no uso do advérbio de lugar *lá* associado ao verbo *ir* que remetem os dois para o lugar onde se encontra o emissor.

O verbo *levar* ajusta-se ao que anteriormente se disse, como se pode verificar nos seguintes exemplos: “Todos os dias levanto-me às sete da manhã, e a minha mãe *leva-me* à escola de carro.” (F6A15); “Cuando acordo, vou a pressa para o carro da minha mãe, para ela me *ir levar* à escola... pois é lá que eu aprendo.” (F6B5); “a minha mãe costuma *levar-me* todos os dias ou, então, vou de autocarro.” (F9A11).

O *eu* manifesta dificuldade em organizar todos os indicadores que derivam da sua posição enunciativa, revela dificuldade em administrar a potencialidade que a linguagem oferece/possui. A construção da subjectividade inerente ao discurso encontra-se confusa e insuficiente para que o discurso do género seja coeso e perceptível. Verifica-se uma diminuição desta dificuldade à medida que os alunos vão avançando nos níveis de escolaridade, no entanto, apesar disso, ela ainda persiste.

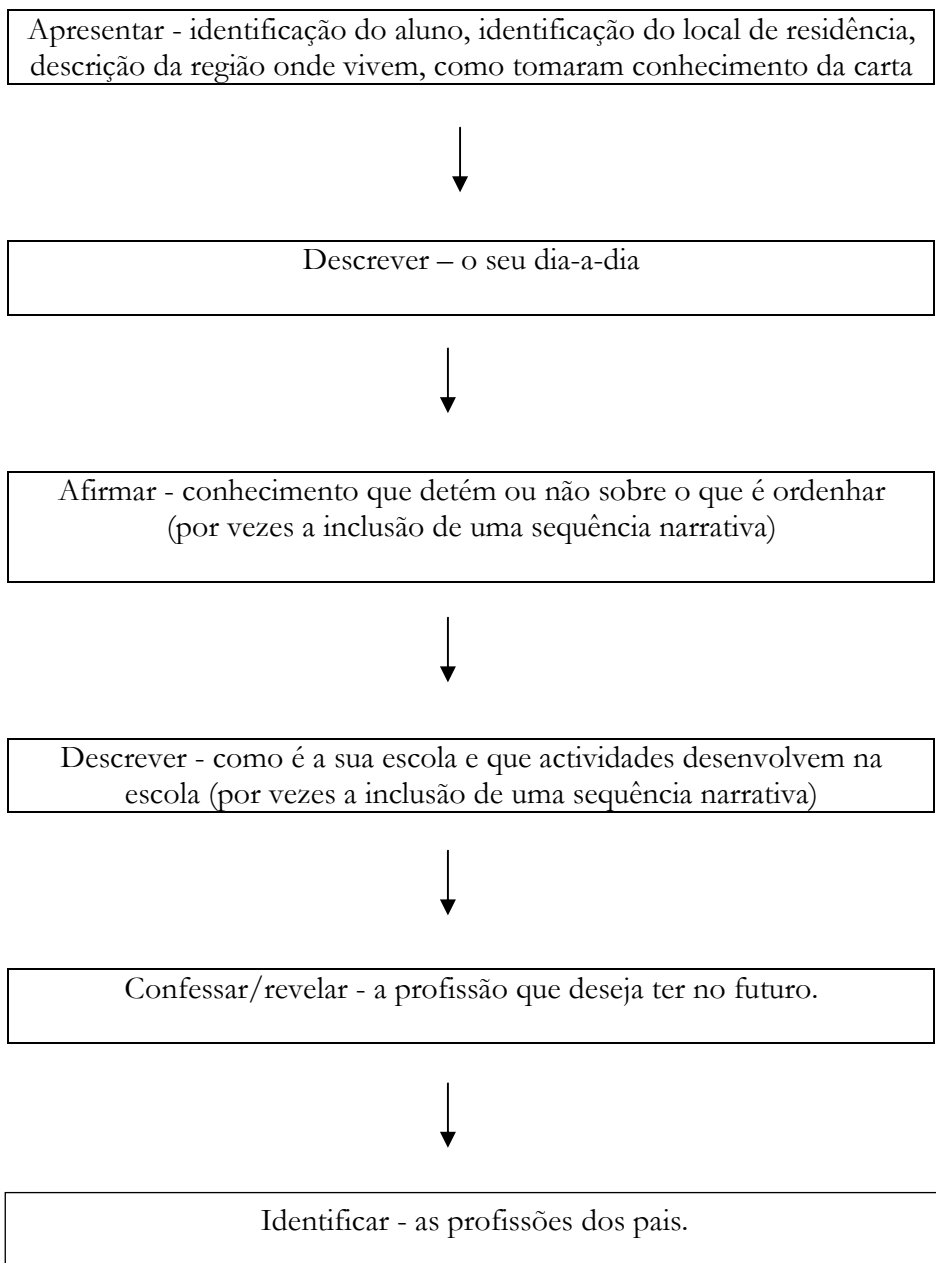
Estranhamente, está-se perante uma situação que, habitualmente, é experienciada pelo sujeito, mas que na transposição para a escrita, resulta um pouco deturpada. O campo mostrativo é pré-existente à produção discursiva e, portanto, transposto para o acto de enunciação. O aluno não consegue libertar-se do campo mostrativo concreto (*ad oculos*) para criar um campo mostrativo textual (*deixis*), há uma certa dificuldade em superar as limitações do mundo físico, não conseguindo criar no discurso o seu próprio contexto:

À concepção dinâmica do discurso, instituída e consagrada pelas tendências teóricas mais marcantes na panorâmica recente da reflexão sobre a linguagem, está associada uma concepção dinâmica do contexto, nomeadamente do *contexto referencial*, que obriga a pôr em causa a fronteira rígida que se costuma traçar entre o «mundo actual» e os outros «mundos possíveis»: a realidade não se oferece à significação como um «mundo» já pronto, que está à espera de ser traduzido em linguagem; apresenta-se antes como um dado a ser construído pela linguagem na interacção comunicativa. (Fonseca: 1992: 138)

Um acto de referência pressupõe, assim, a criação de um sistema de coordenadas que denunciam quem, onde e quando, ou seja, estabelecem o “eu” num “aqui” e num “agora”. As relações espaço-temporais criadas a partir da enunciação de um falante (re)criam, por si mesmas, uma situação de enunciação e assumem-se como as coordenadas essenciais e necessárias para a construção de um (qualquer) mundo conceptual. Qualquer mundo, real ou imaginado, assume-se como um esquema representativo do conhecimento que se detém da realidade, é, no fundo, uma rede de relações espaço-temporais que se encontram organizadas a partir da de um sujeito enunciador.

#### **4.4.3. A ORGANIZAÇÃO DO CORPO DA INTERACÇÃO NA I FASE DE RECOLHA**

No que se refere à organização temática que os alunos atribuem aos textos, está directamente relacionada com a carta recebida. Esse é o principal factor de estruturação dos textos escritos. Na generalidade, pode afirmar-se que a ordem da estrutura do corpo da interacção foi a seguinte:



Estes são os temas que os alunos desenvolvem ao longo da missiva, não se encontrando diferenças relativamente aos diferentes níveis de escolaridade. Nem todas as cartas apresentam estes temas e por esta ordem, nem todas apresentam todos os temas. Verifica-se que há selecção dos temas, que há alunos que não desenvolvem um dos assuntos e há alteração na ordem sequencial. Os alunos construíram actos de fala ilocutórios assertivos à medida que foram respondendo/comentando a carta que receberam.

Observem-se os seguintes exemplos, ilustrativos:

Wartimlongr, 28 de Abril de 2008

Olá,

Eu sou a Maria, tenho 17 anos, vivo numa aldeia na  
concelha de Alcañices, os poucos pessoais governam mas  
a que dá de viver-nos todos bem, todos temos computador  
e internet.

A minha vida na aldeia de manhã levanto-me as  
8 horas 10 minutos e a 10 minutos tou na escola.

A minha escola é grande a alunos do 1º ano até ao 9º  
somos mais ou menos 100 alunos, gosto da escola de  
estudar nem por isso. Eu gostava de ser Educadora de  
Infância dos mimos as crianças que não tem família  
A minha mãe trabalha na Padaria da aldeia uma  
semana de dia e outra a noite e o meu pai é Motorista.  
Sim gostava que vieses viesses os visitas a minha escola  
e aldeia.

Um abraço

Maria

Paris, France, 28 de Abril de 2028

Olá

Eu sou o António, tenho 15 anos e vivo numa aldeia do interior da Serra Alentejana.

A minha região é grande e tem muitas colinas e cursos de água, casas rústicas e barcos e tem muitas barcas. Eu sei o que é trabalhar mas nunca experimentei mas um dia gostaria de experimentar.

A minha escola não é muito grande e eu tenho muitos colegas. Eu gosto da escola e também gosto de estudar mas às vezes aborrece.

Eu gostaria de ser ou electricista ou engenheiro mecânico porque sempre gostei desde muito.

O meu <sup>pai</sup> e a minha mãe trabalham e meu pai é comerciante e a minha mãe é pedreira.

talvez seria uma boa ideia tu visitares a minha aldeia e eu a tua aldeia para ainda as conhecer melhor.

um abraço

António

Faro, 26 de Maio de 2008

Olá

eu sou o Jorge Merlin, tenho 12 anos, a mesma idade que tu e vivo na cidade de Faro no Algarve. A minha região é muito agradável, às vezes vou para um jardim, chamado Alameda, jogar à bola com os meus amigos, outra vez vou dar uma volta pela cidade com os meus amigos, aqui em Faro é tudo muito bonito mas às vezes torna-se uma seca porque não há nada para fazer.

Um dia, numa visita de estudo, fui a uma quinta e ordenhei uma vaca, andei de burro, fizemos compota e algumas actividades.

A minha escola é muito fixe, é grande, espaçosa e tem muitas árvores, conheço quase toda a gente da escola, acho a escola muito divertida e às vezes estudo, sou um aluno razoável.

Eu um dia gostava de ser da força aérea e para isso tinha que estudar muito e um dia vou conseguir, também gostava de ser skater, ando bem, caí algumas vezes mas nada de grave.

Eu tenho uns pais que são 5 estrelas. O meu pai trabalha numa oficina a fazer reclamações, o meu pai é patrão e eu ajudo-o sempre que posso e a minha mãe trabalha com ~~o~~ o meu avô numa loja de roupa, o meu avô é o patrão.

Um abraço:

Jorge Merlin

Faro, 30 de Abril de 2008

Olá Manel,

Chamo-me Alexandra, tenho 14 anos e recebi a tua carta. Acho muito simpático em teres mandado uma carta, pois é sempre bom fazer novas amizades.

O Algarve é um sítio bem bonito, com muitos monumentos para conhecer e histórias para ouvir.

O meu dia é um bocado diferente do teu: não tenho de me levantar tão cedo como tu, não tenho tantos animais, mas gostava muito de ter mais que um cão.

A minha escola é grande, tem dois campos, 4 blocos, uma cantina e um buffet. Tenho muitas amigas com quem conversar e rir.

Acerca de eu gostar de estudar ou não, eu tenho de estudar para os testes, não é minha opção gostar ou não.

O meu sonho sempre foi ser veterinária, pois tenho um carinho enorme por todos os animais.

Quanto aos meus pais, eles trabalham para sustentar a família, como qualquer um faz.

Espero que tenha esclarecido tudo, e espero também um dia poder ver-te. :)

Beijinhos,

Alexandra

À medida que vai criando o seu texto e expondo a verdade através dos enunciados, o aluno vai discursivamente desenvolvendo as acções de apresentar, afirmar, descrever, confessar, denunciar, bem como outras que a estas se associam como concordar, discordar, asserta, negar, ... que se apresentam como sequências transaccionais (Adam, 1992). Verifica-se a recorrência ao parágrafo para delimitar as proposições temáticas que enuncia, cooperando assim na produção de um texto único, criando o seu turno de escrita (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Os alunos criam enunciados falando de si e das suas experiências, o que traduz a sua crença na verdade dos conteúdos apresentados nas proposições. Tal acontece porque o sujeito falante posiciona-se num contexto do qual revela possuir domínio relativamente a aspetos do universo de referência. Pode-se dizer que os textos recolhidos, nesta primeira fase, reflectem o conhecimento que o sujeito tem do seu mundo e que, na carta, reproduz verbalmente. A dimensão da organização sequencial do texto tem, assim, origem não só na carta recebida, mas também no conteúdo temático que é particular ao aluno.

## II FASE DE RECOLHA

### 4.4.4. A INTERACÇÃO – O *EUE TUNA* II FASE DE RECOLHA

À semelhança da fase anterior de recolha, nesta, os alunos assumem-se como emissores do discurso epistolar, mas, desta vez, a actividade sugere que o aluno assumia outro papel com características distintas do seu papel social de aluno. Tem, agora, de “encarnar” uma personagem que lhe é apresentada através de uma Banda Desenhada (BD): o *eu* deve inscrever-se no discurso de acordo com as indicações fornecidas pelo enunciado da actividade. Recuperar-se, falar de inscrição no discurso é referir a inscrição do *eu* no discurso que “oferece” ao interlocutor quer numa situação real quer numa virtual (Maingueneau, 2002; Menéndez, 2006).

Este é um tipo de actividade que é bastante familiar aos alunos, uma vez que se enquadra no modelo de actividades propostas pelos manuais (confr. o item 3. do Capítulo IV). Na sua generalidade, os alunos não revelam dificuldade em assumir a “voz” da personagem da banda desenhada, marcando-a com o uso do deíctico pessoal, dos possessivos ou através dos morfemas verbais. Vejam-se alguns exemplos de como se inscrevem na primeira pessoa:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Olá, Quim <i>eu estou</i> a escreverte esta carta para te informar que para a próxima semana <i>vou</i> aí visitarte... (M1D1)
<i>Trabalho</i> muito numa empresa de computadores... (M1D5)
Ainda bem que te <i>tenho</i> a ti aí no Brasil porque... (M1D15)
<b>6.º ano</b>
<i>Estou</i> a escrever esta carta para te dizer que <i>vou</i> visitar o Brasil... (M6A1)
<i>Abalo</i> em Junho e <i>penso</i> em tar aí 3 meses... (M6A4)
Se <i>eu</i> ficar em tua casa <i>eu arrumarei</i> tudo o que quiseres. (M6A9)
<b>9.º ano</b>
<i>Estou</i> a escrever para dizer que <i>vou</i> visitar o Brasil. (M9A4)
Como sabes nunca <i>estive</i> aí e <i>estou</i> em pulgas para conhecer isso tudo! (M9A5)
<i>Preciso</i> que tu <i>me</i> arranjes um local onde <i>eu</i> possa passar uns dias e que <i>me</i> compres umas calças novas... (M9A10)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Olá amigo Quim! <i>Sou eu</i> , o Alfredo. (F1A2)
A <i>minha</i> mulher está boa e eu também só <i>tive</i> uma constipação à poucos dias atrás. (F1B10)
Eu <i>pedi</i> -te ati, mas não é só porque vives no Brasil, é porque és um bom amigo <i>eu</i> nunca <i>cunbeci</i> um amigo como tu. (F1B22)
<b>6.º ano</b>
<i>Vou</i> passar aí umas férias ao calor do sol, finalmente descanso! (F6A2)
<i>Estou</i> a escrever-te porque <i>eu</i> estou de partida para o brasil, <i>vou</i> ter contigo... (F6B2)
Quim tudo bem? <i>Comigo</i> está tudo bem! (F6C8)
<b>9.º ano</b>
Já <i>tenho</i> saudades das nossas aventuras... (F9B6)
... <i>eu</i> nunca saí de Portugal e não <i>percebo</i> nada de aviões e muito menos de aeroportos. (F9B10)
Esta viagem irá fazer- <i>me</i> bem, <i>aproveito</i> para estar contigo... (F9C1)

A maior parte inicia o texto começando pela saudação do amigo, revelando a existência de uma relação, anterior ao acto de enunciação, o sugerido pela BD como nos exemplos anteriores. Apenas alguns alunos não conseguiram integrar-se tão bem na actividade e sentiram a necessidade de se apresentarem como um amigo, dando a sugestão de que não o eram, como se pode observar no exemplo: “Olá meu amigo Quim **eu sou** o Alfredo e estou a escreverte esta carta porque...” (M1D22) ou ter de lembrar o laço de amizade como é o caso de “Eu chamo-me Alferedo não sei se te ainda lembraste.” (F1A1).

Será de referir que a utilização do pronome pessoal em função de sujeito, nas faixas etárias mais baixas – 4.º e 6.º anos – sofre um decréscimo nesta II fase de recolha comparativamente com a I fase. Nesta II fase, os alunos não recorrem com tanta frequência ao pronome pessoal para iniciar as suas frases como na fase anterior, fazem-no

através das formas verbais, o que se pode interpretar pelo facto de terem de criar e desempenhar papéis diferentes do seu, enquanto indivíduos sociais, e de, por isso, não sentirem a necessidade de reforçar constantemente a sua inscrição graficamente. Acresce a este facto que a identificação com a personagem é feita através da imagem (BD), os alunos visualizam uma personagem adulta através do desenho, o que pode contribuir para criar uma imagem mais real do sujeito enunciador.

Se alguns tiveram dificuldade em se identificar com a personagem, outros houve que revelaram ter assumido de tal forma o solicitado pelo enunciado e o papel da personagem apresentada na BD que se é como se lhe dessem vida, criando-lhe história. Vejam-se alguns exemplos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Eu oivi dizer que tu trabalhavas num hotel de 5 estrelas, e também percisavam dum senhor para trabalhar ai. E eu queria dizer para eu ir trabalhar contigo. ... eu estou igual, cabelos da mesma cor que a barba, utilizo sempre boné, ... (M1D4)
Já foste para aí há 5 anos e já tenho muitas saudades tuas. (M1D15)
... e passo lá umas férias a serfar e ir comprar roupa nova. (M1D17)
<b>6.º ano</b>
Eu tenho andado a pensar se te contava uma coisa ou não, mas decidi contar. É assim a namorada que tu cá deixaste anda com o vilão aqui do bairro e andam metidos em confusões, qualquer dia vão presos. (M6A6)
Assinatura “Alfredo Cavaco” (M6A12)
<b>9.º ano</b>
A tua mãe tem passado bem, estava tão doente? (M9A2)
Sei que já há muito tempo, não te escrevo, mas agora escrevo... (M9A5)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
E quero pedirte um favor importas te de pedir ao teu filho Manuel para me tentar arranjar uma pensão para mim. (M1A12)
Eu vou-te visitar ao Brasil porque tenho umas coisas para te dizer por causa do dinheiro que tu me emprestaste-me e eu agora quero te dar os 10 euros. (F1A5)
Pois amanhã a minha mulher vai fazer anos e eu como não estou no Brasil vou-lhe fazer uma festa surpresa: vou para o Brasil e faço-lhe uma festa de anos com a tua ajuda. (F1B9)
<b>6.º ano</b>
Eu agora tenho três filhos, o Miguel e o Afonso que são gémeos, e têm nove, e a Mafalda que tem dois e tu? Tens filhos? A minha mulher chama-se Sílvia e está grávida novamente. Estamos muito felizes. (F6A5)
... já tenho uma namorada , e chama-se Thania é muito gira. (F6C6)
Á sabias que eu agora tenho um novo trabalho? Trabalho como empregado de escritório. Á e ainda tenho outra coisa para te dizer:

temos muitas saudades tuas! (F6AC7)
<b>9.º ano</b>
Quero saber se me podes fornecer alguma casa, uma vez que é um empresário cheio de sucesso e eu, como sabes sou apenas agricultor. (F9A10)
Quando era jovem eu morava numa quinta enorme e amava lá viver mas entretanto os meus pais faleceram... (F9B8)
No outro dia ganhei um prémio na lotaria e decidi comprar um bilhete para o Brazil! (F9C13)

Conscientes de que têm de construir uma imagem de um sujeito, a partir da BD, recorrem ao discurso para lhe conferir um papel social com traços distintos daquele que, na verdade, eles próprios possuem. Assumem o papel social definido pela actividade e descrevem-se/identificam-se para produzir a impressão desejada no outro: criam identificação com a faixa etária adulta, assumem a sua descrição física, apresentam emoções, apresentam ou referem contextos anteriores ou posteriores à cena enunciativa como que a produzir uma história, um percurso de vida à personagem da BD, percurso esse que, por vezes, se vê cruzado com o universo do interlocutor e que, de alguma forma, justifica a relação instaurada. Veja-se como o exemplo do universo textual criado em M6A6 é credível, de tal forma que consegue remeter para um momento passado, evocando outras personagens relacionadas com o interlocutor. Estes “episódio” criados são típicos das cartas familiares em que se dá notícias de quem escreve, mas não só, também da família, dos amigos ou até da antiga namorada. Estes pequenos “momentos” (re)criados ao longo da missiva acabam por funcionar como uma estratégia para envolver o destinatário e até tornar mais “realístico” o seu discurso e a própria encenação do acto enunciativo-comunicativo. Os episódios familiares são recorrentes ao longo das cartas produzidas nesta actividade que acabam por construir uma identidade social tal como a que ocorre nas relações interactivas da vida quotidiana, neste caso, a construção da relação entre amigos.

Na interacção, os participantes desempenham papéis sociais que podem explicar a forma como os interlocutores se posicionam e estabelecem a sua relação com os restantes participantes no acto comunicativo. Ao desempenhar esse papel social, o locutor necessita de se esforçar por transmitir ao outro a imagem desejada. Neste sentido, a análise da forma de tratamento escolhida pelo locutor, para se dirigir ao seu interlocutor, revela não só o que está dito, mas também a maneira de dizer/comunicar a sua intencionalidade que na produção desta carta ganha suma relevância uma vez que o objectivo é o de fazer um pedido. O tratamento de igualdade, na actividade proposta, influencia a construção do

discurso. Relativamente a este aspecto, e conforme os dados apresentados em 4.2.2. do IV Capítulo (fórmula de saudação), verifica-se, na generalidade, que os alunos optam, para a construção da encenação comunicativa, pelo tratamento nominal, quase só na função do vocativo, no corpo da interacção, preferem recorrer ao uso de tratamentos pronominais explícitos<sup>181</sup> ou subentendidos nas formas verbais. Como se pode verificar nos seguintes exemplos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Quim eu mandei- <i>te</i> esta carta ... (M1D4)
Quero- <i>te</i> pedir um favor. (M1D17)
Não te <i>esqueças</i> que também tens de levar... (M1D21)
<b>6.º ano</b>
... preciso que <i>vás</i> à agência de viagens... (M6A1)
Eu queria pedir- <i>te</i> para ficar na tua casa durante uns tempos, ... (M6A6)
<i>Tu tens</i> de me comprar um carro. (M6A14)
<b>9.º ano</b>
Preciso que me <i>vaias</i> buscar ao aeroporto no dia... (M9A3)
Espero que <i>tenbas</i> ficado feliz pela notícia, ... (M9A5)
E eu queria- <i>te</i> pedir um favor! (M9A6)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Venho por este meio, avisar- <i>te</i> que vou aí para o Brasil daqui a uns dias. Vou visitar- <i>te</i> . (F1A2)
Eu depois compro- <i>te</i> um boné igual o meu só que com cor azul. (F1B17)
Peço- <i>te</i> isto porque <i>tu já conheces</i> essa região do Rio de Janeiro. (F1C1)
<b>6.º ano</b>
<i>Amigão</i> vê lá se me arranjas o que <i>te</i> peço! Tou a contar <i>contigo</i> . (F6B3)
<i>Onhe</i> lá, às vezes não <i>tens</i> saudades de Portugal? Das tradições, da comida e da <i>tua</i> família? Não <i>te sentes</i> sozinho aí nesse mundo sem fim? (F6C10)
Só <i>te</i> estou a pedir um favor como eu sei que é meu amigo acho que não <i>te</i> vai custar nada... (F6D15)
<b>9.º ano</b>
Gostaria que <i>tu</i> me <i>arranjasses</i> uma quinta. (F9B8)
... toda a gente pergunta por <i>ti</i> , e esperam notícias <i>tuas</i> . (F9B17)
A Maria também vem e perguntou se <i>querias</i> que <i>te</i> leva-se alguma coisa... vinho do Porto ou azeitonas? (F9C13)

<sup>181</sup> No que se refere ao uso do pronome na sua forma átona com função de complemento directo e indirecto há a registar que muitas vezes o pronome é realizado junto ao verbo, não fazendo a distinção entre as duas categorias gramaticais - a forma verbal e o pronome pessoal, na posição enclítica: “eu estou a escrever*te* esta carta...” (M1D1); “V*ai*me buscar ao aeroporto...” (M6A13); “... é para diz*er*te que vou para o Brasil visit*ar*te...” (M9A7); “Por isso queria pedir*te* se posso ficar uns dias em tua casa.” (F1A17). Outras vezes, é utilizado quando não deveria ser “Espero que *te* tejas bem aí” (M1D2), ou outras ainda, é utilizado em posição incorrecta não correspondendo às exigências sintácticas “... para te avisar que vou-*te* visitar ao Brasil e preciso de um favor teu” (M9A10); “tenho é que-*te* pedir-*te* um favor ...” (F1B7).

O *tu* é assim convocado para a construção da rede de relações entre as coordenadas do discurso, administradas pelo *eu*: como alvo do pedido a fazer, mas também implicado, discursiva e enunciativamente, nos lugares sociais instituídos no acto comunicativo – o posicionamento do *tu* em relação ao *eu*.

A preferência por estas duas formas – tratamentos pronominais explícitos ou subentendidos nas formas verbais – nada evoca relativamente à caracterização do interlocutor, apenas “têm a sua função limitada a chamar a atenção deste para o enunciado que lhe diz respeito” (Cintra, 1986: 13). Verifica-se, também, que estas formas situam os interlocutores numa posição de igual para igual, uma vez que o uso da segunda pessoa do singular revela um certo grau de intimidade ou confiança (Cintra, 1986: 17). No que a este aspecto diz respeito, os alunos souberam corresponder, na sua maioria, ao solicitado pelo enunciado do segundo momento de produção textual a que foram submetidos: produzir uma carta pessoal a um amigo e, por isso, as escolhas encontram-se fundamentadas. Verifica-se uma relação de intimidade, de simetria e de informalidade. Esta posição social, à partida, não constitui factor de hierarquia e desequilíbrio na interlocução. Mas também se encontram alunos que não compreenderam o enunciado, embora tivessem assumido a personagem da BD, não conseguiram corresponder às solicitações propostas pelo exercício. Tome-se, apenas a título de exemplo, a seguinte carta de um aluno do nono ano (F9A15):

Olá Cara Amigo :

Fiquei muito contente por saber que vens visitar o Brasil, mal depois contacta-me, isso te arranjar estadia por cá.

Já há muito tempo que não há nos vemos, e temos que pôr a conversa em dia.

Não dissei mais nada, disse isso para quando chegas.

Um Abraço do Quim.

P.S. - junta com a carta manda a minha mensagem e o meu número de telemóvel.

Verifica-se que as coordenadas da actividade proposta foram deturpadas: já não é o *eu* que vai viajar, mas sim o *tu* que viaja e vai ao encontro do *eu* que, entretanto, possui uma localização diferente – encontra-se no Brasil. Também não se verifica nenhum pedido ao longo da carta.

A referência ao *tu* acontece também na formulação das questões que são apresentadas ao longo das cartas. As interrogativas funcionam como uma estratégia interactiva da prática epistolar com o objectivo de construir o efeito dialógico e de manter viva a interacção, dando continuidade ao processo epistolar. Estas não constituem um recurso frequentemente utilizado pelos alunos e, algumas vezes, quando formulam questões, aparecem em forma de bateria ou de lista. Considera-se que o facto de a interrogativa não ser utilizada pelos alunos ou ser de forma “compacta” está relacionado com o tipo de actividade sobre a qual os alunos têm consciência de que não haverá retorno à carta que escrevem, não se prefigura o par adjacente desta carta. Regra geral, as questões feitas ao interlocutor, ao longo do corpo da interacção, estão relacionadas com a intencionalidade subjacente à actividade de escrita. São, assim, formuladas questões relativas a pedidos de informações sobre alguém ou algum lugar, sobre a vinda do interlocutor a Portugal, sobre as actividades que podem fazer juntos quando se encontrarem, sobre como se encontra o interlocutor, sobre o tempo, sobre os lugares a visitar, ... O pedido que formulam também pode assumir a forma de interrogação.

Outro aspecto que permite verificar como o aluno assumiu o papel da personagem pode ser a assinatura que revela que as coordenadas que lhe foram transmitidas pela actividade foram assimiladas (Confr. 4.3.3. do Capítulo IV), alguns alunos chegaram mesmo a criar um apelido e uma forma particular de grafar o nome da personagem firmando uma identidade diferente, como que a responsabilizar-se pelo escrito.

Há, ainda, nesta fase, exemplos que englobam o *eu* e um *tu*: quando locutor e interlocutor fazem ou podem fazer algo em conjunto.

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... também <i>podemos</i> ir à praia? Não <i>podemos</i> ? (M1D6)
E quando eu chegar aí <i>podemos</i> fazer a inauguração da casa que eu vou comprar. (M1D10)
<b>6.º ano</b>
E também <i>temos</i> de conhecer aquelas mulheres que dançam no Carnaval para ver se alguma gosta de mim. (M6A7)
Acho que <i>nos vamos</i> dar muito bem. (M6A10)

<b>9.º ano</b>
... <i>temos</i> que ir a uma festa ou algum bar para <i>conhecermos</i> alguma girassa! (M9A1)
... e quando eu chegar <i>vamos lembrarmos</i> dos velhos tempos. (M9A7)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Depois <i>podemos</i> combinar qualquer coisinha como <i>irmos</i> “jantar fora” ou ver a estátua “Cristo Redentor”. (F1A8)
Eu levo uns 100.000 para <i>nos divertirmos</i> á brasa, também vou levar uns CD’s e musiquinhas para <i>ouvirmos</i> . (F1C15)
<b>6.º ano</b>
Há muito tempo que não <i>falamos</i> . (F6A8)
Estou com saudades das <i>nossas</i> conversas. (F6C11)
<b>9.º ano</b>
<i>Nós podíamos</i> dividir as despesas e <i>avançar-mos</i> com a ideia do campo de cultivo... (M9B12)
... já não nos <i>vemos</i> á imenso tempo, <i>podemos</i> contar as <i>nossas</i> novidades e recordar os <i>nossos</i> bons velhos tempos de infância. (M9C7)

Esta é uma situação que se assume natural, nesta fase de recolha, uma vez que no solicitado o *eu* vai partilhar o espaço geográfico onde se encontra o *tu*. As marcas de primeira pessoa do plural manifestam-se através dos morfemas verbais e dos pronomes, que se referem às actividades que podem vir a fazer ou ao que já fizeram no passado, reforçando relação entre os interlocutores.

#### 4.4.5. O TEMPO E O ESPAÇO NA II FASE DE RECOLHA

Para construir um texto coerente, para além de situar os acontecimentos num determinado eixo temporal há que relacioná-los entre si de forma adequada e de modo a criar um sentido temporalmente coeso entre si, localizar acontecimentos antes e depois em relação ao agora, momento da enunciação.

No caso do género epistolar, é necessário correlacionar tempo e espaço. Os elementos referentes à localização espacial (local em que se escreve) e temporal (momento em que se escreve) para além de contribuírem para a tomada de consciência da transitoriedade de cada momento concorrem na responsabilização do enunciador relativamente ao acto comunicativo.

Comece-se pelos valores temporais. Estes são expressos linguisticamente por tempos verbais que representam uma relação de ordem cronológica de “anterioridade, simultaneidade ou posterioridade do tempo relativamente a um momento escolhido como o de referência e que normalmente é o da enunciação.” (Oliveira, 2003: 132). O passado, o presente e o futuro são tempos naturais que possuem uma categoria deíctica pelas relações que criam entre si, atribuindo-lhes expressão linguística. A complexidade das relações temporais epistolares é grande pelas diversas dimensões que podem representar, como afirma Seara: “Lugar de polivalência temporal, o discurso epistolar encerra esta mistura de tempos diversos: o da história passada, o da selecção da informação, o da escrita, o do envio, da recepção, da leitura, da releitura.” (Seara, 2006: 22).

Na análise desta segunda fase, tal como na da primeira, dar-se-á atenção aos tempos passado, presente e futuro do indicativo.

Verifica-se, nesta fase, que o uso do presente ficou reservado não só às acções que o sujeito desenvolve no momento da produção interactiva como também às que pretende desenvolver num futuro próximo, aquelas que tem a certeza de vir a realizar. Assim, encontra-se o presente com o valor de facto actual, no momento em que escreve, e para marcar uma acção/facto a realizar num futuro muito próximo. Vejam-se algumas formas com valor actual que ilustram o momento da enunciação:

<b>Martinlongo</b>
4.º ano
<i>Estou a escrever-te para te dizer ... (M1D3)</i>
6.º ano
Como não <i>conbeço</i> o Brasil... (M6A1)
9.º ano
<i>Estou com muitas saudades...</i> (M9A5)

<b>Faro</b>
4.º ano
<i>Quero-te pedir alguns favores.</i> (F6D11)
6.º ano
Eu <i>sei</i> que o Brasil é uma cidade muito bonita. (F6B6)
9.º ano
Não <i>tenho</i> onde ficar. (F9B2)

Regra geral, este tempo verbal aparece maioritariamente reservado ao *eu*, marca da responsabilização do discurso encetado. Como se pode observar as formas verbais no

presente não revelam estritamente o valor do tempo da enunciação, mas apresentam, também, um valor aspectual de habitualidade.

Encontra-se, nos seguintes exemplos, meramente ilustrativos, o uso do presente para situar, no eixo temporal, uma acção/acontecimento posterior ao presente da enunciação:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... para a próxima semana <i>vo</i> aí visitarte ao grande Brasil onde tu mora. (M1D1)
Eu <i>quero</i> ir ver aí o Carnaval (M1D3)
Sabes que eu também <i>vo</i> sambar para o rio de Janeiro (M1D7)
<b>6.º ano</b>
<i>Vo</i> para aí de barco e <i>vo</i> chegar dia... (M6A2)
<i>Parto</i> no dia 25 às 22:30 e <i>chego</i> no dia 26 às 05:00h. (M6A7)
Eu <i>vo</i> chegar no dia 1 de junho... (M6A10)
<b>9.º ano</b>
... <i>vo</i> passear aí ao Brasil... (M9A2)
Eu daqui a um mês <i>vo</i> aí ao Brasil. (M9A6)
... <i>vo</i> -te visitar ao Brasil... (M9A10)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Eu <i>parto</i> para aí amanhã às 3h30 da manhã. (F1A15)
<i>Vai</i> ser muito divertido. (F1B1)
No carro que eu <i>vo</i> alugar... (F1D10)
<b>6.º ano</b>
<i>Vo</i> começar a fazer as minhas malas. (F6A2)
<i>Vo</i> apanhar o voo hoje e amanhã estarei às 19:30 à tua espera no aeroporto. (F6A6)
Estou a escrever para te dizer que <i>vo</i> visitar o Brasil... (F6B8)
<b>9.º ano</b>
<i>Vo</i> partir no dia 1 de Junho... (F9B1)
... eu <i>vo</i> aí ao Brasil. (F9B5)
<i>Vo</i> ficar instalado no Ibiza em S. Paulo... (F9C2)

Verifica-se que o presente transmite a ideia de posterioridade relativamente ao momento da enunciação, o aluno recorre a uma estrutura que é expressa por uma perífrase verbal em que o verbo *ir* está associado ao verbo principal no infinitivo [*ir + infinitivo*]. Esta estrutura atribui ao complexo verbal um valor de certeza sobre a acção que está por se realizar, anulando qualquer ambiguidade que possa existir sobre a realização da acção/acontecimento a que se refere, mesmo que essa acção/acontecimento se coloque num momento posterior ao da enunciação. O uso do presente seja com valor actual seja

com valor futuro parece estar ancorado, tal como na primeira fase, a sequências narrativas e descritivas, uma vez que enuncia acções ou enumera acções.

Há ainda uma expressão que é recorrente e que está, também, relacionada com o presente com valor de futuro, mas que se configura de forma diferente. Trata-se da expressão que fornece as informações sobre o momento da partida e o momento da chegada, ambos posteriores ao momento da enunciação: “*Parto* no dia 25 às 22:30 e *chego* no dia 26 às 05:00h.” (M6A7). Nesta expressão, verifica-se, não só, a localização do tempo verbal como orientação no eixo temporal, mas, também, o uso desse tempo com a existência de um intervalo de tempo associado à dimensão da duração, ou seja, os alunos usam o binónimo verbal *partir/chegar* com a noção da existência de um lapso temporal necessário entre a concretização de uma acção e de outra, ambas posteriores ao momento da enunciação. Não há qualquer simultaneidade nesta estrutura.

Apesar de recorrerem ao presente com valor de futuro, também se pode encontrar o futuro do indicativo, utilizado relativamente a acções/acontecimentos projectados no futuro, embora a sua frequência seja muito menor, como se pode observar:

<b>Martinlongo</b>
<b>6.º ano</b>
... mas o queque eu <i>farei</i> o dia inteiro quando tu fores trabalhar... (M6A4)
Se eu ficar em tua casa eu <i>arrumarei</i> tudo o que quiseres. (M6A9)
<b>9.º ano</b>
Eu <i>ficarei</i> uma semana e dois dias em tua casa. (M9A6)
<i>Estarei</i> aí no dia 29. (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Quim logo nos <i>iremos</i> encontrar no Brasil. (F1A11)
... não te esqueças que eu <i>irei</i> . (F1B12)
<b>6.º ano</b>
... eu <i>estarei</i> no Brasil amanhã amanhã, às 19:00h, no aeroporto principal. (F6A8)
Eu desidi escreverte esta carta a comunicar-te que <i>irei</i> pasar aí uns dias. (F6B5)
<b>9.º ano</b>
Fui ontem à agência de viagens comprei os bilhetes e amanhã <i>partirei</i> para a tua terra. (F9A3)
<i>Ficarei</i> á espera de uma resposta. (F9B1)

O futuro do indicativo é um tempo verbal pouco utilizado. Verifica-se que os alunos do 4.º ano de Martinlongo não chegam a recorrer a este tempo verbal na gestão

temporal que fazem das suas acções relativamente ao eixo de tempo constituído pelo momento da enunciação. A preferência pelo uso do complexo verbal [*ir + infinitivo*] com valor de futuro parece ser uma colagem ao modo oral e estar relacionada com o registo informal inerente à actividade a que foram submetidos: uma relação de igualdade que se estabelece entre os dois interlocutores amigos.

Outros tempos verbais podem ser observados na relação com o momento da produção. O uso do pretérito imperfeito verifica-se nos seguintes casos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... e <i>queria</i> te dizer que vou fazer anos no primeiro dia que fico aí. (M1D1)
Eu oívi dizer que tu <i>trabalhavas</i> num hotel de 5 estrelas... (M1D4)
<i>Sabias</i> que fou passar uns dias ao Brasil, ... (M1D6)
<i>Querias</i> -te perguntar se conheces alguma pessoa que tenha um campo... (M1D10)
<b>6.º ano</b>
<i>Gostava</i> também que no dia da minha chegada me fosses buscar ao aeroporto. (M6A1)
... <i>queria</i> que me emprestasses a tua casa. (M6A3)
<i>Gostava</i> que me fizesses um favor... (M6A4)
<b>9.º ano</b>
<i>Precisava</i> que tu me indicasses um hotel para eu ficar... (M9A2)
Estou com muitas saudades dos tempos em que <i>fazíamos</i> aqueles belos jantares... (M9A5)
<i>Podias</i> <i>era</i> tirar uma semana de férias no dia do festival... (M9A6)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Depois <i>podíamos</i> ir juntos passear para conhecer o Brasil. (F1A16)
<i>Gostava</i> que-me arranjasses uma casa para eu dormir. (F1B7)
Eu <i>precisava</i> que tu me reservasses dois quartos num hotel... (F1D23)
<b>6.º ano</b>
Tãmbem <i>gostava</i> de ir a um parque aquático. (F6A2)
E <i>precisava</i> de mais um favor, <i>podias</i> ser o meu guia? (F6A8)
... eu <i>queria</i> ir visitar o meu aquele meu amigo, o Tizé, é que vou levar-lhe uma garrafinha de medronho cá da terra. (F6A17)
<b>9.º ano</b>
<i>Agracia</i> muito, pois o tempo de plantar está a chegar. (F9A1)
<i>Querias</i> saber se me pode ajudar... (F9A20)
... e <i>gostava</i> de saber se tu me podias oferecer a tua hospitalidade. (F9B17)

Os alunos recorrem ao uso deste tempo com informação de passado, mas nem sempre as formas verbais apresentam características temporais em relação ao momento de enunciação. Pode-se, assim, encontrar formas verbais do imperfeito na alusão a

acções/factos passados concebidos como contínuos ou permanentes, na expressão de desejos e na formulação do pedido.

No que à formulação do pedido diz respeito, o pretérito imperfeito atenua a afirmação, assumindo o valor de imperfeito de cortesia ou de delicadeza. No entanto, entre os alunos, na formulação dos pedidos, este tempo verbal não é o mais recorrente, usam, maioritariamente, o presente do indicativo para o fazer criando uma ameaça à face do interlocutor. Segundo Brown e Levinson (retomados por Kerbrat-Orecchioni, 1992), esta forma de se dirigir ao outro revela uma atitude de delicadeza negativa para com a face negativa do alocutário. O pedido, como acto directivo, tem como objectivo ilocutório levar o alocutário a realizar um acto futuro. Estes actos devem realizar-se com fórmulas de delicadeza que atenuam a ameaça da face negativa, independentemente da relação que une os dois intervenientes, evitando invadir o território do *eu* alocutário, o que os alunos nem sempre praticam.

Os tempos verbais constituem um aspecto que, de algum modo, denuncia a atitude do enunciador face ao acto que produz. No que se refere aos tempos seleccionados, verifica-se que há, de um modo geral, uma oscilação entre a opção pelo uso do presente e o pretérito imperfeito do indicativo. A preferência pelo presente não parece ser a opção mais eficaz, pois tratando-se do facto de que necessita da anuência do seu interlocutor, o presente do indicativo revela-se impositivo, de carácter quase obrigatório, e poderia não ter o resultado esperado. Melhor opção parece ser a da escolha pelo pretérito imperfeito do indicativo que contribui para uma configuração mais delicada por parte de quem quer obter algo, assegurando, assim, uma harmonia na relação interlocutiva. A escolha do imperfeito, como modalizador do discurso, revela uma maior consciência do poder da cortesia na interacção social, pois o fruto que pretende recolher dependerá, seguramente, da forma estratégica como apresenta o seu discurso. Estas escolhas são mais visíveis nos alunos de 9.º ano, revelando esta faixa etária ter noção sobre os riscos que corre relativamente à eficácia (ou falta dela) do seu discurso. Parece haver nestes o desejo de atenuar a imposição característica dos actos directivos, o que mostra estarem adquiridas algumas das regras pragmáticas.

Observem-se, agora, alguns exemplos do uso do perfeito do indicativo:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
... <i>mandei-te</i> esta carta porque preciso... (M1D4)
<i>Disseram-me</i> que os arquitectos daí eram muito bons. (M1D15)
... já <i>comprei</i> o bilhete e vou visitar o Brasil. (M1D19)
<b>6.º ano</b>
<i>Tirei</i> umas férias e sempre <i>tive</i> curiosidade em visitar o Brasil. (M6A4)
... eu sa <i>vezitei</i> muitos países mas nunca o Brasil. (M6A5)
<b>9.º ano</b>
<i>Omi</i> dizer que aí há umas raparigas geitosas, ... (M9A1)
Como sabes nunca <i>estive</i> aí e estou em pulgas... (M9A5)
Mas tenho um enorme problema, os bilhetes aqui <i>acabaram</i> ... (M9A9)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Já <i>fui</i> a uma agência de viagens, <i>informei-me</i> de tudo e já <i>comprei</i> o bilhete de avião. (F1A2)
Ou... já <i>arranjaste</i> mulher? Não me digas que já tens filhos? (F1C13)
<i>Omi</i> dizer que aí à muitas prais com areia limpa. (F1D10)
<b>6.º ano</b>
Eu <i>estive</i> a pensar e vou visitar o Brasil. (F6A21)
Olha eu <i>decidi</i> ir visitar o Brasil... (F6B7)
E como tu sabes, eu nunca <i>tive</i> muito dinheiro... (F6B19)
<b>9.º ano</b>
... estou a pensar levar a minha mulher, pois ela nunca <i>viagrou</i> de avião... (F9A25)
Já <i>comprei</i> o bilhete! (F9B7)
... porque já passaram muitos anos já ão te reconheço... (F9B10)

O uso do pretérito perfeito está reservado aos factos/acometimentos que se posicionam num tempo anterior ao do momento da enunciação o que os alunos, na generalidade, cumprem adequadamente, revelando a noção que marca um momento em que um estado ou um acontecimento terminaram. Associado a este tempo verbal encontram-se, regra geral, sequências narrativas que introduzem, no discurso, episódios distintos da simultaneidade ou da posterioridade em relação ao momento da enunciação.

No epistolar, para além de traduzirem as características temporais e espaciais do discurso, o tempo e o espaço funcionam como uma espécie de operadores semânticos que contribuem para a construção do conceito mais complexo que é a comunicação. Associados à teia temporal estão os espaços correspondentes.

Observe-se agora o espaço, começando pelo verbo déictico *ir* que reflecte a representação espacial de movimento em função do ponto de partida que é o do *eu*, gestor das coordenadas enunciativas, na prefiguração de um percurso relativamente à instância do *tu*. Comparativamente com a fase anterior, os alunos parecem utilizar este verbo em termos adequados, que se ilustra com alguns exemplos:

<b>Martinlongo</b>
4.º ano
Sabes, <i>vou</i> ter contigo ao Brasil. (M1D5)
6.º ano
Estou a escrever para te dizer que <i>vou</i> visitar o brasil e que preciso de um favor teu. (M6A1)
9.º ano
É que eu daqui a poucos dias <i>vou</i> ao Brasil visitar-te! (M9A5)

<b>Faro</b>
4.º ano
Estou a escrever esta carta para te dizer que <i>vou</i> visitar o Brasil... (F1B9)
6.º ano
<i>Vou</i> passar aí umas férias... (F6A2)
9.º ano
... onde é que moras porque eu <i>vou</i> -te visitar ao Brasil. (F9A8)

Observem-se, agora, alguns exemplos do emprego do verbo *vir*:

<b>Martinlongo</b>
4.º ano
E preciso que <i>venhas</i> com migo a e no Brasil a praia. (M1D14)
9.º ano
... queria também que me <i>viesses</i> buscar ao aeroporto... (M9A7)

<b>Faro</b>
4.º ano
... e no meu carro <i>podes vir</i> comigo a Brasília. (F1B1)
6.º ano
Se não me <i>puderes vir</i> buscar [aeroporto], diz-me onde estás! (F1A8)
Por favor, <i>vem</i> -me buscar ao aeroporto. (F6B15)
Não te esqueças de me <i>vir</i> buscar ao aeroporto. (F6B18)
Vou com a minha mulher, nós fazemos 4 anos de casados, e ela quis <i>vir</i> ao Brasil e como sei que tú tens aí casa decidi pedir-te a ti. (F6B23)
9.º ano
...preciso que me <i>faças</i> um grande favor, ou seja, se <i>pudesses</i> , para <i>vir</i> -me buscar ao aeroporto de São Paulo. (F9B6)
Como sei que te <i>deitas</i> tarde não te vai custar em me <i>vires</i> buscar ao aeroporto (F9B16)
A Maria também <i>vem</i> e perguntou se querias que ela te <i>leva-se</i> alguma coisa... (F9C13)

A *origo* desta situação comunicativa fica comprometida através do uso deste verbo. Da leitura dos exemplos, verifica-se que os alunos usaram *vir* por *ir*. Ambos os verbos são deícticos, expressam movimento e representam distância em relação aos interlocutores. Se a situação é a de o locutor se deslocar para o espaço do interlocutor, o verbo *vir* nunca

poderá ser utilizado, uma vez que transforma radicalmente a situação enunciativa proposta: o *eu* possui um *locus* de referência com o qual o verbo *vir* entra em incoerência, ou seja, relativamente a esta situação concreta, o *eu* só suporta o verbo *ir* e o *tu*, o verbo *vir*. Os alunos não perdem de vista a noção de distância, confundem, no entanto, a noção de (direcção do) movimento. Parece existir uma certa confusão, por parte de alguns alunos, relativamente ao significado destes verbos. Curioso é que tal (ainda) se verifique no ano terminal do ensino básico. Esta situação ganha expressividade no Agrupamento de Faro.

A característica de assincronia do conceito de comunicação epistolar necessita destes operadores semânticos, daí a importância da sua adequada utilização na construção da coerência discursiva.

Também alguns deícticos de lugar concorrem com o emprego dos verbos *ir* e *vir* na gestão espacial que os alunos fazem a partir do momento de enunciação, demonstrando como os interlocutores se encontram separados, o que implica que o *hic* do *eu* e do *tu* não sejam o mesmo, tendo, por isso, de serem referenciados e explicitados por formas deícticas opostas: *aqui, aí, cá, lá ...*

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Estas bom <i>ai</i> pelo Brasil. Estou a escrever-te para te dizer que vou <i>ai</i> ao Brasil, tinha de ir <i>ai</i> ao Brasil tratar de uns negócios e eu queria que tu me pudeses arranjar <i>ai</i> uma casa para eu ficar <i>ai</i> a dormir por uns dias. (M1D3)
Olá Quim, como vai as coisas <i>ai</i> por o Brasil, por <i>aqui</i> vai tudo óptimo, eu estou... (M1D4)
<i>Cá</i> em Portugal a vida está difícil; em empregos e casas... (M1D5)
<b>6.º ano</b>
Se gostar das coisas por <i>ai</i> volto a Portugal para vender todas as minhas coisas e fico a viver no Brasil... (M6A1)
Estou tão feliz e tão ansioso de ir para <i>ai</i> , porque é a primeira vez que <i>ai</i> vou, e tu já <i>ai</i> estás à 10 anos. (M6A6)
<b>9.º ano</b>
E que nos primeiros dias quero conhecer e se gostar de viver <i>ai</i> arranjo trabalho e fico <i>ai</i> . (M9A3)
Também te quero pedir que quando <i>ai</i> for me faças uma visita guiada por <i>ai</i> pelos sítios na tua zona... (M9A5)
A vida por <i>cá</i> não está lá muito fácil... (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Ó Quim quando é que vens <i>cá</i> me visitar? (F1A1)
Eu parto par <i>ai</i> à manhã às 3h30 da manhã. (F1A15)
Quando chegar <i>ai</i> telefono-te, porque já tenho bilhete. Estou tão ansioso de <i>ai</i> chegar... (F1C6)
<b>6.º ano</b>

<i>Aqui</i> agora é de Verão... (F6A2)
...preciso que me faças um favor porque eu vou <i>aí</i> ao Brasil ficar por <i>aí</i> durante uns tempos, eu preciso que me digas se conheces <i>aí</i> alguém... (F6B10)
Espero por ti <i>cá!!!</i> (F6B17)
É assim, <i>aqui</i> em Portugal a vida está muito difícil, sobem as rendas... (F6B19)
<b>9.º ano</b>
Sei que tens <i>aí</i> uns contactos e que me consegues arranjar. (F9A1)
<i>Aí</i> no Brasil, é tudo muito diferente. (F9A11)
Posso ficar <i>aí</i> na tua casa durante algum tempo. (F9B13)

O uso de advérbios de predicado com valor locativo define as localizações do locutor face ao interlocutor, revela que os alunos têm a noção de que existe uma distância entre os dois espaços onde os participantes se encontram. No entanto, por vezes, a sua repetitiva utilização interfere de algum modo na coerência discursiva e textual. Embora a repetição seja um dos mecanismos usados para criar coesão, quando a sua presença se faz de forma “maciça” pode tornar-se perturbadora, como, por exemplo, no caso M1D3 em que o aluno repete apenas por repetir. Parece ser uma interferência da oralidade na escrita, uma vez que a primeira oferece e socorre-se da possibilidade da repetição de vocábulos, enquanto a segunda se revela mais exigente neste aspecto, disponibilizando outras formas de o fazer.

Observem-se agora os seguintes excertos onde os advérbios anteriores também são utilizados:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
Já agora, aproveito e passo <i>lá</i> umas férias a serfar e ir comprar roupa nova. (M1D17)
Fico <i>lá</i> 1 mês. (M1D20)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
O tempo está <i>lá</i> [Brasil] bom? <i>Aqui</i> está. (F1B10)
Como vou ficar <i>lá</i> um mês e não podia ficar num hotel... (queria que me deixes ospedar em tua casa) (F1B11)
À uma cidade <i>aí</i> perto que é Fortaleza e eu também gostava que me levasses <i>aí</i> . (F1B20)
E esse favor é que me venhas <i>cá</i> buscar ao aeroporto [Brasil]... (F1D13)
<b>6.º ano</b>
Já agora que conheces o Brasil, também me podias dizer as praias e os sítios bons que há <i>lá</i> . (F6A1)
E precisava de mais um favor: podias ser o meu guia, enquanto eu estiver <i>aqui</i> ? (F6A8)
Vou <i>lá</i> ficar mais ou menos 5 meses. (F6B13)
<b>9.º ano</b>

Vou viajar para o Brasil e quero que, quando eu chegar <i>lá</i> me acompanhes e me mostres ...tua terra. (F9A9)
Se eu gostar <i>lá</i> ficarei, mas para isso tenho que ter um bom conhecimento do que se passa <i>lá</i> . (F9B7)

O uso destes advérbios acontece na sequência de já terem sido referidos os interlocutores e feita a mostração espacial e temporal, funcionando, assim, como referenciação anafórica. O espaço da enunciação – o *aqui* – assume relativa importância no acto de comunicação, principalmente escrito, pois o locutor ao constituir o interlocutor – o *tu* – confere-lhe um espaço – *aí* –, devido à distância que os separa. No entanto, as associações espaciais apresentadas, nos exemplos acima, são deturpadas pelo significado dos advérbios na aplicação que é feita. Em alguns exemplos, parece que por momentos o *eu*, enunciador e por isso gestor das coordenadas enunciativas, perde a sua referência, “deslocalizando-se”. O advérbio *lá*, por exemplo, corresponde a um espaço que não é partilhado nem pelo *eu* nem pelo *tu*, é, então, caso para perguntar a que espaço se refere?

Segundo Faria, as representações cognitivas do espaço são *mapeadas* no plano da linguagem verbal recrutando do sistema linguístico as formas disponíveis e adequadas para a sua representação (2003: 66), por isso, cada falante toma opções de acordo com o contexto comunicativo em que se encontra. Convoquem-se as palavras de Benveniste (1976) relativamente aos deícticos quando afirma que são um conjunto de signos vazios, não referenciais em relação à realidade, estão sempre disponíveis e tornam-se plenos assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso. No fundo, o seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso. No entanto, para que tal aconteça, é preciso que os alunos tenham capacidade para fazer esta conversão de forma coerente.

No caso do discurso epistolar, as referências espaciais e temporais tornam-se importantes, uma vez que locutor e interlocutor não partilham o mesmo espaço nem o mesmo tempo. Ou seja, na situação de comunicação em diferido o não domínio destas referências tem consequências sobre a eficácia do acto comunicativo. Veja-se: a nível temporal, o *agora* do *eu* é o *depois* do *tu*, tal como o *agora* do *tu* se transforma no *antes* do *eu*; ou, no que se refere à coordenada temporal, o *aqui* do *eu* é o *aí* do *tu*. Esta “flexibilidade” temporal e espacial exige do aluno uma capacidade de manobra de forma a que o discurso construído não perca a sua intencionalidade comunicativa e competência lógico-conceptual.

Há, ao longo das cartas, expressões relacionadas com as dimensões espaço-temporais que merecem um olhar mais atento. Trata-se de uma informação que é

dada ao *tu* e que entra em contradição na relação destas coordenadas da enunciação com a situação de comunicação, como se observa nos seguintes exemplos:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
É hoje que eu vou ao Brasil quero conhecer a tua família... (M1D2)
Eu vo prá e no dia 24 de Maio que é o dia da criança. (M1D7)
Estou com saudades tuas, vou visitarte amanhã, não te esqueças que vou aí, a esse maravilhoso país de prais quentes, de Verão ... Amanhã logo nos vemos, adeus. (M1D9)
Nesta quarta-feira voute vizitar. E presiso que venhas com migo a e no Brasil a praia. (...) Se poderes manda uma carta a dizer que sim. (M1D14)
<b>6.º ano</b>
Chego ao Brasil no dia 30 de/5/2008 às 15:00 horas. (M6A1)
Parto no dia 25 às 22:30h... (M6A7)
<b>9.º ano</b>
preciso que me vaias buscar ao aeroporto no dia 30 de Julho porque não conheço nada do Brasil. (M9A3)
Adeus e até dia 30 amigo. (M9A4)
É que eu daqui a poucos dias vou ao Brasil visitar-te! (M9A5)
Estarei aí no dia 29. Será que me poderias ir buscar ao aeroporto? Bem amigo, fico á espera da tua resposta. (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Até daqui a bocado Quim. (F1A16)
Eu dentro de 4 horas vou partir. (F1A17)
Quim estou a caminho e demouro 3 dias e a carta1 dia. (F1B5)
Então até daqui a 19 horas. (F1B20)
<b>6.º ano</b>
Vou apanhar o voo hoje e amanhã estarei às 19:30 min à tua espera no aeroporto. (F6A6)
Parto hoje pelas 6:30 da manhã e chego ai por volta das 15:15 e espero ver-te lá amigo. (F6B2)
<b>9.º ano</b>
Adeus, até dia 23 de Junho de 2008. (parte a 21 de junho) (F9B23)
Partimos dia 7 de Junho, e prevemos chegar dia 9, às 5 da tarde. Demoramos dois dias, pois temos que esperar pelo avião em Londres. Quando receberes esta carta faz o favor de me ligar. (F9C13)
Chego ao aeroporto de Natal no dia 2 de Junho ás 23:00, se me fores buscar lá depois dis-me. (F9D11)

Relativamente a estes exemplos, cumpre dizer que os alunos escrevem os seus textos esquecendo por completo que o género epistolar é datado e localizado, ou seja, a realização da fórmula espaço-temporal determina que o corpo da interacção esteja em consonância com a especificação da estrutura formal e do conteúdo. Estes excertos, apenas alguns exemplos, revelam que para os alunos a data que enceta o texto não tem qualquer implicação na construção da coesão textual. Os alunos escrevem uma carta para enviar para

o Brasil e na mesma afirmam que a sua partida é nesse dia ou que se poderão encontrar, no Brasil com o *tu*, no dia seguinte, ou dias depois. É caso para perguntar: que sentido faz, então, escrever uma carta se se vai lá chegar antes da mesma? Outros alunos atribuem algum tempo para cumprir a distância que separa os dois países, no entanto, esse tempo revela-se insuficiente relativamente àquele que a carta necessita para chegar ao seu destino, uma vez que, por exemplo, datam as suas cartas de 21 de Maio e dizem que chegam no dia 24 de Maio. Dentro deste grupo, alguns chegam mesmo a esperar uma resposta quando anunciam a partida para dois/três dias depois do envio da missiva. É caso para perguntar: não terão a noção da distância que existe entre os dois países ou não terão noção do tempo necessário que a carta leva a percorrer essa distância?

Pode observar-se ainda o caso dos alunos do 9.º ano de Martinlongo que, não tendo inscrito a data nas cartas, quando se referem ao momento de chegada, sem especificação do mês, essa informação torna-se profundamente vaga uma vez que não possui qualquer referente da ancoragem temporal própria do género com o qual se possa associar, tornando a sua interpretação quase impossível. A mediação do intervalo entre os dois acontecimentos – enviar e receber – que se encontram ordenados numa relação de subjectividade parece causar um problema na coerência temporal da prática epistolar. Os alunos não têm interiorizado que a expressão de localização espaço-temporal fornece as coordenadas temporais que vão servir de ancoragem deíctica da enunciação, como afirma Seara:

No texto epistolar, a presença do dispositivo deíctico, ou seja, dos elementos linguísticos que fazem a conexão da língua com a própria situação de enunciação, é vital, na medida em que a situação de comunicação diferida e o afastamento espaço-temporal dos correspondentes carece de ancoragem, de explicitação, reivindicando-se, assim, a sua presença contínua e permanente. (Seara, 2006, 230)

Apenas um exemplo, para contrariar a maioria: “Quim eu *mandei-te* esta carta porque preciso de um favor teu” (M1D1) – quando o tempo verbal não corresponde ao momento de elaboração da carta, ou seja, o aluno consegue projectar-se para o momento de recepção da carta e, no acto de escrita, consegue situar-se no mesmo momento que o seu interlocutor. O locutor consegue projectar o momento da enunciação em função de outro tempo que não é o seu – o da produção –, mas sim o da recepção, o tempo do destinatário, aquele que fará do momento presente, passado, colocando-se quase em “presença” do interlocutor.

Curiosamente observe-se este exemplo, em que outros aspectos podem ser associados à dimensão temporal: “Já perdi a conta aos anos que não vou aí à tua casa, nem ao certo onde aponteí a tua morada, por isso, agradeçia que me enviasses o quanto antes pois a viagem é já no final do mês [...] Estarei aí no dia 29.” (M9A12). A carta de onde se extraiu este excerto não se encontra datada, por isso, a data que é apresentada no final do excerto não tem qualquer referente. Mas o exemplo é interessante também por outro motivo: o da morada. Este exemplo aparece noutros textos. Como é que um aluno se assume emissor de uma carta, dirigindo-se a outro, enviando informações, mas solicita o envio da morada desse destinatário, a quem se dirige, porque não sabe onde a guardou? Mais ainda, tem pressa porque a viagem é no final do mês...

Este aspecto não está directamente associado à gestão espaço-temporal relativamente ao momento da enunciação, mas sim ao conhecimento que os alunos revelam do mundo, criando uma ruptura na coerência espaço-temporal.

Relativamente a estes exemplos, e outros semelhantes que surgem nos textos, lembre-se que a coerência do discurso deve revelar princípios gerais que presidem ao conhecimento do mundo e ao exercício do pensamento, de que decorrerá uma não ruptura do mundo recriado, nos produtos verbais, com o(s) mundo(s) que se oferecem à ordenação e representação intelectivas por parte dos falantes enquanto seres inteligentes. O conhecimento do mundo concorre para a coerência discursivo-textual, como lembra J. Fonseca

o mundo textual será coerente, se os factos, os acontecimentos, as situações... recriados no Texto se interligam à imagem e semelhança do que ocorre no mundo «real», cognitivamente ordenado pelos falantes enquanto seres inteligentes, ou num «mundo possível», imediata ou derivadamente acessível na base dos mesmos princípios de construção do conhecimento e do exercício do pensamento. (J. Fonseca, 1988: 10)

Para o autor, a coerência não é exclusiva apenas do texto, mas deve estar relacionada com os princípios gerais que presidem ao conhecimento do mundo e ao exercício do pensamento “numa combinatória consistente, à imagem e semelhança das expectativas derivadas do conhecimento das «coisas», da experiência, do «senso comum» relativo a acontecimentos, situações... tal como acontece no mundo que nos circunda” (J. Fonseca, 1988: 11). Esta apreensão do mundo está relacionada com as experiências dos alunos que são configuradas em cada comunidade e marcadas por diferenciações históricas,

sociais e culturais. Dado que se analisam textos de espaços sócio-culturais distintos<sup>182</sup> poder-se-ia esperar resultados diferentes, no entanto, verifica-se, nos exemplos atrás transcritos, que alunos de um e outro agrupamento enunciam proposições semelhantes. Apesar de terem origens distintas não revelam diferenças na forma como manifestam o conhecimento sobre o espaço e o tempo que separam Portugal do Brasil.

#### 4.4.6. A ORGANIZAÇÃO DO CORPO DA INTERACÇÃO NA II FASE DE RECOLHA

A organização do corpo da interacção faz-se em função do pedido que era solicitado pelo enunciado. Nesta fase de recolha, após a indicação cénica e temporal, os alunos saúdam o destinatário. Depois das fórmulas de abertura, anunciam, o seu propósito, a sua finalidade: pedir um favor. As indicações dadas pelo enunciado da actividade proposta eram as seguintes: o remetente iria visitar o Brasil e necessitaria de um favor do destinatário; a carta serviria para pedir esse favor ao interlocutor, antes de iniciar a sua viagem e de chegar ao seu destino, responsabilizando, assim, o aluno pela restante gestão textual.

---

<sup>182</sup> Procurou-se caracterizar socialmente o meio de que são originários os alunos, com base, exclusivamente, nas informações, constantes nos questionários a que responderam, sobre as profissões dos pais e ocupação de tempos livres (actividades de escrita e de leitura, actividades desenvolvidas com os pais). Pode-se esboçar de imediato uma visão global sobre o provável contexto sociocultural dos alunos (reitere-se que não é este o objectivo do trabalho). Sobre os respectivos graus de escolaridade dos pais não há quaisquer elementos, pelo que não foram, obviamente, considerados. Reconhecendo a sua importância como factor de diferenciação linguística, as profissões exercidas e as actividades desenvolvidas poderão permitir/supor um dado nível cultural. No que respeita ao meio rural, julga-se, sem preocupação de um rigor absoluto, dada a natureza desta investigação, poder integrar a maior parte das profissões nos seguintes grandes grupos: o dos agricultores, o do pessoal dos serviços, o do comércio, trabalhadores dos transportes. Trata-se, essencialmente, de profissões (salvo algumas excepções) que não envolvem um significativo grau de especialização e que fazem supor um nível cultural baixo. Das profissões apontadas pelos alunos do meio urbano, trata-se, maioritariamente, de profissões que necessitam de formação específica/científica para serem exercidas (médico, professor, biólogo, secretária,...). Relativamente à ocupação fora de casa, os alunos, de ambas as escolas, especificaram as actividades que daí decorriam. Os habitantes do meio rural consideraram passeios as idas às compras e às feiras e mercados, enquanto os alunos do meio urbano apontaram como possibilidades as idas à praia, andar de barco, jantar fora, jogar *palystation* e a frequência de parques temáticos. Poder-se-á, assim, concluir que os alunos, dependendo do contexto de origem, parecem apresentar meios sócio-culturais médio-baixo, se falarmos do meio rural, e médio-alto, se falarmos do meio urbano.

Observem-se as opções tomadas, pelo 4.º ano, para iniciar a missiva:

<b>Martinlongo</b>
<b>4.º ano</b>
...tinho de ir aí ao Brasil tratar de uns negócios e eu queria que tu me pudeses arranjar aí uma casa para eu ficar (M1D3).
... mandei-te esta carta porque preciso de um favor teu, o favor é o seguinte: eu preciso de arranjar um trabalho, porque cá em Portugal está difícl. (M1D4)
Quero-te pedir um favor: gostava de partilhar a tua casa comigo, porque não tenho para onde ir. (M1D5)
Sabias que eu fou passar uns dias ao Brasil, tenho muitas saudades desse pais e toute a escrever esta carta para te dizer isto e se me podias me arranjar-me cama e também mostrar-me o pais. Porque precisava de tratar uns compromissos da erança da tia Alberta e do tio Joaquim. (M1D6)
Quero-te dizer que vou ao Brasil, e para me fazeres um pequeno fafor. Tu tens que me arranjar um cavalo e um pônei e ainda um trabalho para eu conseguir ganhar dinheiro. (M1D7)
Queria pedir-te um favor: posso ficar na tua casa? (M1D16)
... como tu conheces o Brasil queria-te pedir uma coisa, quando eu chegar podese-me ir buscar ao aeroporto. (M1D18)

<b>Faro</b>
<b>4.º ano</b>
Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e preciso de um favor teu, o favor é para me ires buscar ao aeroporto e que me levasse ao “Hotel Oásis em Fortaleza”, que é onde vou ficar. (F1A8)
Olá amigo Quim vim escrever-te esta carta, para avisar que vou para o Brasil. Será que podias estar no europorto para me receberes. Depois podíamos ir juntos passaer... (F1A16)
Amigo quim quero informar-te que eu daqui as uns dias estou aí. Amigo Quim será que me podias arranjar um bom hotel para mim... (F1B6)
Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e preciso de um favor teu. Como vou ficar lá um mês (30 dias) e não podia ficar num hotel um mês, assim pagaria muito caro. Então queria que me deixes hospedar na tua casa? (F1B11)
Quero que saibas que vou visitar-te ao Brasil e quero que me vayas buscar ao aeroporto às 15:30. (F1B17)
Meu amigo estou cheio de saudades tuas, mas agora posso visitar-te porque já comprei o bilhete. (F1C12)
Favor teu, é que eu vou visitar o Brasil, e como sabes, alugar uma casa no Brasil... é caro, e sei que tens um casarão grande! Será que á aí lugar para mim???? (F1C13)
Olá Quim. Sei que estás no Brasil e tenho uma boa notícia para te dar. Essa notícia é: ganhei uma viagem para o Brazil e vou vizitar-te. Como não conheço o Brazil poço pedirte um favor? Posso ficar uma semana na tua casa? (F1C22)
Olá sabias que vou fazer uma viagem, e adivinha onde? À tua terra... Quero-te pedir alguns favores, quero que me vás buscar ao aeroporto, que me mostres o Brasil ... (F1D11)

Os alunos do quarto ano são aqueles que mais se afastam do enunciado da actividade, são aqueles que de alguma forma parecem recorrer à sua espontaneidade natural e criam formulações diferentes mais próximas daquilo que seria de esperar na sua faixa etária. Na sua maioria, são directos e sem rodeios, interpelam o interlocutor de forma

frontal e objectiva apresentando, ao outro, enunciados que vão desde os mais directos e imediatos aos mais atenuados como M1D6.

Relativamente a estratégias argumentativas, para alcançar a finalidade desejada, nem todos os alunos apresentam argumentos para justificar o pedido que fazem; formulam-no, normalmente sob a forma sintáctica de frase tipo declarativo ou imperativo, embora, por vezes, recorram ao interrogativo. Os que escolhem fundamentar os seus pedidos parecem revelar consciência da necessidade que há em explicar ao outro a importância da sua colaboração para a realização de tal facto. A intenção do enunciador, com o recurso à argumentação, é a de pesar na decisão do interlocutor, organizando o seu discurso em função da sua intenção. Encontra-se, variadas vezes, a opção pela apresentação da argumentação quer numa posição anterior quer posterior à enunciação do pedido. Através do recurso aos marcadores argumentativos (causais) “como” e “porque”, justificam e conectam a sua argumentação ao pedido efectivo e assim conferem coesão ao solicitado. Alguns alunos optam por colocar as suas alegações antes de explicitarem o que pretendem pedir, conferindo, através da inversão da ordem natural dos elementos sequenciais da frase (e do texto), maior força aos seus argumentos, pois a subordinada numa posição anteposta à subordinante ganha ênfase, podendo ser vista como um indicador da força ilocutória utilizada na produção do enunciado. A intenção destes alunos será a de persuadir o outro e mais facilmente obter o seu apoio, a sua resposta positiva na realização do que deseja.

Se se observar os textos recolhidos, no que se refere ao léxico utilizado na formulação e justificação do pedido, são os alunos de 4.º ano que, na verdade, oferecem alguma variação vocabular. O leque de possibilidades introdutoras do acto linguístico vai desde o verbo “pedir” que, regra geral, apresenta como complemento “um favor” ou, em alternativa, “uma coisa”; “pedido”, por sua vez complemento do verbo “fazer” até expressões sinonímicas como “preciso que...”, “podias me arranjar...” ou “tens que me arranjar...”. As formas de cortesia escolhidas para a realização do pedido são o imperfeito de cortesia e alguns verbos modais (*poder, ter de, querer*), mas são omitidas expressões como “se faz favor” ou “por favor”.

No que se refere à organização das sequências que compõem o corpo da interacção e de acordo com o critério temático (Adam, 1992), verifica-se que os alunos do 4.º ano optam por, na continuidade da apresentação do pedido inicial, ou apresentar mais pedidos, em forma de lista, ou falar sobre o destino, nomeadamente, sobre o clima do país, sobre o Carnaval, sobre o samba, sobre a praia, ou sobre as dificuldades que se fazem sentir no país de origem do remetente. As mudanças de tema ao longo das cartas são feitas, na

generalidade, através da mudança de linha, introduzindo um novo parágrafo. Mas nem, sempre tal acontece, há alunos constroem o seu texto em apenas um parágrafo.

Note-se, relativamente à organização sequencial dos diferentes temas, que os alunos não revelam o hábito de colocar em funcionamento a dimensão comunicativa do género epistolar através da formulação de perguntas ou solicitando comentários sobre o que vai dizendo. Na apresentação desses diferentes temas, raramente é convocada a participação do outro. O emissor não faz uso do seu papel de controlo interaccional.

Relativamente ao 6.º ano, os alunos de Martinlongo apresentam, sem excepção, a mesma estrutura frásica no que se refere à apresentação do pedido: a que enceta a carta, ou seja, decalam nas suas produções *ipsis verbis* o enunciado da actividade proposta.

<b>Martinlongo</b>
<b>6.º ano</b>
<b>Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu.</b> Como não conheço o Brasil preciso que vás à agência de viagens... (M6A1)
<b>Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu.</b> Eu queria pedir-te para ficar na tua casa durante uns tempos, só até prganizar as coisas... (M6A6)
<b>Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu,</b> preciso que me compres ai uma casa... (M6A8)
<b>Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu.</b> Como vou ao Brasil e presiso de uma casa para quando eu chegar... Ainda me falta pedir mais um ou dois favores tu tens de me comprar um carro que depois eu pago-te e era bom e que tu me foses buscar ao aeroporto porque se não eu ainda me perco nesa grande cidade. Eu vou ao Brasil pur causa de um trafico de Droga que a ai no Brasil. (M6A14)
<b>Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu.</b> Preciso que me vás buscar ao aeroporto... (M6A15)

<b>Faro</b>
<b>6.º ano</b>
Estou a escrever-te para te dizer que vou visitar o Brasil, e preciso de favorzinho teu, preciso que me digas qual é o hotel que seja bom... (F6A1)
Olha queria avisar-te que comprei uma viagem para o Brasil. Se tu me podesses arranjar um alojamento? Que tal a tua casa? (F6A2)
Como ando muito cansado decidi fazer umas férias ao Brasil. E queria pedirte para me emprestares a tua casa porque estou muito interessado no Brasil... (F6A3)
Está tudo bem contigo? Espero que sim, Está tudo bem comigo e estou feliz. Na realidade escro-te esta carta para te avisar que vou aí, ao Brasil. Estou aí dentro de cinco dias. E quero-te pedir um favor... (F6A19)
Estou-te a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu, que me váias buscar ao aeroporto quando, eu, chegar. Preciso que me arranjes um sítio tipo, uma pensão... (F6B1)

Estou a escrever-te porque eu estou de partida para o Brasil, vou ter contigo, e preciso que me faças um favor. O favor é o seguinte: - Preciso que me vás buscar ao aeroporto,... (F6B2)
Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu, preciso que me arranjes uma casa aí no Brasil para alugar. (F6C1)
O favor que eu quero que tu realizes é que me arranjes um espaço na tua habitação. As razões porque eu estou a pedir este enorme favor são as seguintes: ... (F6C13)

No que a estratégias argumentativas diz respeito, para alcançar o objectivo, os alunos de Martinlongo mantiveram-se presos ao enunciado da folha do exercício: apresentam, todos, uma estrutura argumentativa semelhante, ou seja, após a apresentação do desejo de pedido “Estou a escrever-te para te dizer que vou visitar o Brasil e preciso de um favor teu” explicitam ou completam esse mesmo pedido com expressões como “para ficar em tua casa” (M6A6), “preciso que me vás buscar ao aeroporto” (M6A15), dizendo claramente o que pretendem, regra geral, através da frase tipo declarativo e só depois enumeram as razões que os levam a tal. Será de referir que não parece muito natural esta opção tomada pela totalidade dos alunos, até porque a frase decalcada do enunciado da actividade acaba por condicionar a organização que fazem do texto, e, sendo esta uma actividade de carácter lúdico, esperar-se-ia que manifestassem uma maior espontaneidade. Relativamente ao agrupamento de Faro, verifica-se uma maior liberdade estrutural para apresentarem os pedidos e as respectivas justificações.

Nem todos os alunos resolvem justificar os pedidos que fazem. No caso dos alunos de Martinlongo, poucos optam por colocar a justificação do pedido que fazem entre a frase de abertura (o decalque) e o pedido propriamente dito. Relativamente ao agrupamento de Faro, as razões são apresentadas, mas, raras vezes, antes do pedido. Ao anteciparem a justificação, revelam, assim, consciência de que a força argumentativa ganha expressão se alterarem a ordem das orações, como é o caso do aluno M6A1.

Relativamente às estruturas lexicais, neste nível de ensino, apresenta-se uma variedade reduzida comparativamente com o nível anterior. Os alunos referem-se ao acto que se propõem fazer como “preciso que me...” ou “precisava que me...”, “se podias arranjar-me...”, quando seria de esperar um maior desenvolvimento vocabular e também estrutural.

No que se refere às formas de cortesia escolhidas para a realização do pedido pode-se verificar o uso do imperfeito de cortesia e o auxílio de verbos modais como o *poder*, *ter de*, *querer*, *precisar*. Não se verifica, à semelhança do 4.º ano, o uso de expressões como “se faz

favor” ou “por favor”. Encontra-se, curiosamente, o uso do diminutivo como forma de atenuação do pedido a fazer.

Relativamente à organização das sequências temáticas, verifica-se, por parte dos alunos deste nível, um menor recurso ao parágrafo como forma de identificar a mudança de tema. Alguns apresentam listas de pedidos e listas das actividades, que gostavam de fazer quando chegassem ao destino, expressas em frases declarativas e imperativas.

Mais uma vez se assiste a um fraco estímulo por parte do emissor no fomento da interação com o receptor.

Em relação ao nono ano, o cenário repete-se de forma semelhante ao do sexto ano:

<b>Martinlongo</b>
<b>9.º ano</b>
Estou a escrever-te para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu, será que podias fazer-me uma visita guiada... (M9A1)
E precisava de um favor teu... (M9A2)
Também te escrevo para te pedir que me deixes ficar em tua casa, pois não tenho onde ficar quando for para aí e um hotel, não é propriamente barato! (M9A5)
E eu queria-te pedir um favor! Será que podia ficar em tua casa. (M9A6)
Preciso que tu me arranjes um hotel onde eu possa passar uns dias e que me compres umas calças novas... (M9A10)
Estou a escrever-te para te avisar que vou de viagem até ao Brasil e gostaria de te ir visitar. (M9A12)

<b>Faro</b>
<b>9.º ano</b>
Estou a escrever para te dizer que vou visitar o Brasil e que preciso de um favor teu. Preciso que me um sítio para ficar, mas não é só isso que te quero pedir. ... (F9A1)
Tudo bem? Escrevo-te esta carta para te dar a notícia e avisar-te que eu vou aí, ao Brasil, na próxima semana. Vou fazer uma viagem pelo Brasil para ficar a conhecer melhor o país e porque estou a precisar de umas férias num sítio diferente. Eu gostaria de te pedir um favor, se for possível. Nesse tempo... poderia ficar em tua casa? (F9A12)
Estou a escrever para te dizer que vou para o Brasil e que preciso de um favor teu... Ora vou visitar-te e vou no voo das 16:00 horas, por volta das duas da manhã tou aí, mas eu tenho um problema. Não tenho onde ficar. Gostava de te pedir esse pequeno favor: queria ficar uns tempos... (F9B2)
Bom mas escrevo-te mesmo é para anunciar-te que vou para o Brasil passar umas férias. Mas para isso preciso que me faças um grande favor, ou seja, se pudesses, para vir-me buscar ao aeroporto de São Paulo. (F9B6)
Estou a escrever para te dizer que vou para o Brasil e que preciso de um favor teu. Mas antes disso, como é que vai a vida? (segue-se um bloco de questões sobre a

<p>vida do destinatário). Bom, o favor que te queria pedir era se podia ficar em tua casa, para não gastar dinheiro em hotéis... (F9B14)</p>
<p>No outro dia ganhei um prémio na lotaria e decidi comprar um bilhete para o Brazil! Como já não nos vemos á algum tempo pensei que podia ir-te visitar! Mas precisava de te pedir um favor... (F9C13)</p>
<p>Tudo bem? Estou a escrever para te dizer que te vou visitar e que preciso de um favor teu: Gostariaque me ajudasses, primeiro queria que me fosses buscar ao Aeroporto, já que é a primeira vez que saio de Portugal, depois queria... (F9D14)</p>

No 9.º ano, assiste-se a uma oscilação entre o decalque, mais ou menos próximo, do enunciado fornecido e a formulação de hipóteses variáveis, mas não muito diferentes das do 4.º ano. Relativamente à organização do pedido e da sua justificação, poucos são os alunos que optaram por inverter a ordem das proposições.

No que se refere às estruturas lexicais, verifica-se que estas são efectivamente reduzidas se se comparar com os níveis anteriores, uma vez que a dimensão lexical não varia para além da apresentada pelos alunos do 6.º ano. Dado que o 9.º ano corresponde ao final da escolaridade obrigatória (na época da recolha destes textos), esperar-se-ia que os alunos revelassem um maior domínio e variedade lexical.

Relativamente à organização das sequências temáticas, os alunos do 9.º ano, no geral, apresentam textos de menor extensão do que os restantes níveis, apresentando, regra geral, apenas um pedido para depois dissertarem sobre as expectativas ou o que pretendem fazer durante a estadia. O estímulo à interacção é reduzido, apenas no final da carta é solicitada uma resposta por parte do receptor.

#### 4.5. CONCLUSÕES PARCIAIS

A materialização linguística levada a cabo por estes alunos, e necessária para alcançar os seus propósitos, envolve todo um processo que exige a intervenção dos níveis linguístico e discursivo-textual, que teve de ser adequado às diferentes situações de comunicação propostas.

Na expressão de localização espaço-temporal, verifica-se, nos dois agrupamentos, uma diferença relativa à formulação da localização espaço-temporal de abertura da carta da primeira fase para a segunda fase: os alunos revelam uma maior variabilidade na segunda fase do que na primeira, à excepção do 6.º ano do agrupamento de Martinlongo que se mantém uniforme em ambas as fases. Poder-se-á afirmar que de uma fase para outra há dois factos relevantes: por um lado, observa-se um crescimento significativo de variações relativamente à forma padronizada, em praticamente todos os níveis de ensino, e, por outro lado, verifica-se que na segunda fase de recolha há menos alunos a realizar esta rotina verbal.

De certo modo, poder-se-á afirmar que uma das razões que contribuiu para haver esta diferença entre as duas fases se prende com o facto de, na primeira, este ritual ser materializado verbalmente de forma mais homogénea, porque os alunos, que se encontravam a responder a uma carta, numa situação aparentemente real, e tinham a oportunidade de seguir o modelo e acabaram, de alguma forma, por ficar “presos” à estrutura da carta a que respondiam. Enquanto, na segunda fase de recolha, os alunos não tinham um modelo presente e, por isso, tiveram de recorrer aos seus conhecimentos, à sua memória para concretizar a expressão espaço-temporal, abrindo a possibilidade de a rotina não ser realizada da mesma forma, justificando-se o aparecimento de tantas interpretações, revelando uma maior liberdade de expressão, de acordo com o carácter mais lúdico da actividade.

Relativamente aos conhecimentos dos alunos, pode-se depreender que este é um constituinte da estrutura formal da carta que não está devidamente interiorizado. Os alunos revelam não ter noção da relação intrínseca entre o espaço e o tempo e as respectivas funções como elementos da carta; ainda não se aperceberam de que “a distância que separa destinador e destinatário [se] torna uma modalidade de organização textual.” (Seara, 2006: 283), elemento importante no que se refere à construção do quadro referencial do texto, não lhe atribuindo importância ao seu significado na totalidade do sentido discursivo. Estas informações espaço-temporais são balizas para a compreensão, por parte do destinatário, de todo o texto, pois os acontecimentos mencionados ao longo do mesmo têm-las-ão como ponto de referência para as informações que encetam o acto escrito interactivo, fornecendo ao leitor o “enquadramento institucional associado ao género de discurso.” (Maingueneau, 1997: 27).

Se esta dificuldade se verifica neste género, provavelmente, verificar-se-á, igualmente, noutro género em que os factores tempo e espaço são necessários à construção e compreensão da tessitura textual.

Relativamente à expressão de saudação, observou-se que aparece, na primeira fase de recolha, sempre destacada do corpo do texto até porque, como já se anotou<sup>183</sup> anteriormente, a folha entregue aos alunos tinha uma espécie de estrutura “desenhada” que os ajudava a corresponder à estrutura formal da carta. Por esta razão se justifica que a posição escolhida para colocar esta expressão da relação entre os interlocutores tenha sido sempre à esquerda da página. Apesar disso, contabilizou-se ainda que 5,63% dos alunos do 4.º ano colocaram esta expressão integrada no corpo do texto, deixando o espaço para tal em branco. Recorreram à interjeição de invocação para fazer a saudação e no seu seguimento, na mesma linha, integraram o assunto que pretendem abordar. Não fizeram distinção formal dos diferentes actos estruturais convencionados no discurso epistolar.

Na segunda fase, há uma maior oscilação entre manter a rotina destacada do texto e incorporá-la no próprio texto nos 4.º e 9.º anos. O 6.º ano é o que manifesta uma posição mais consistente comparativamente com a fase anterior. No entanto, os 4.º e 9.º anos parecem revelar, pela variedade de formas, uma maior naturalidade na construção do que se designa como a estrutura formal/configuracional da carta pessoal.

Na leitura dos textos, verificou-se que se encontram variantes da fórmula prototípica apresentada por Seara (2006), do que se pode concluir que a tendência dos alunos é a de pretenderem simplificar a estrutura apresentada. Os alunos revelam ter uma noção da função da rotina apesar de haver discrepâncias na sua formulação e, por vezes, essa formulação se revelar desadequada ao contexto comunicativo.

No valor representativo desta expressão não se pode dizer que haja a confirmação de uma relação pré-existente entre os dois interlocutores, uma vez que se está perante um exercício realizado em sala de aula e, se tal não bastasse, de acordo com o objectivo desta actividade – início de uma relação epistolar – está-se a escrever para arranjar um amigo que, portanto, ainda não o é. Talvez esta seja a razão pela qual em nenhuma das saudações analisadas se tenha a oportunidade de encontrar o determinante possessivo dado por Seara (2006) como primeiro elemento da estrutura prototípica.

---

<sup>183</sup> Confrontar Capítulo IV - 1.4. item Recolha dos Textos.

Houve nitidamente uma preferência expressiva, pelos alunos em geral, de todos os níveis de ensino, na escolha da interjeição de invocação “Olá” como forma de saudação do outro. É o 4.º ano que revela uma percentagem maior, embora a diferença relativamente ao 6.º ano não seja significativa. Poder-se-á justificar o uso desta interjeição de invocação pelo facto de a carta recebida, da qual se analisa a resposta, ter como rotina de saudação a interjeição de invocação “Olá,?” Os alunos seguem o modelo que lhes foi dado.

A escolha desta interjeição como fórmula de saudação é igualmente visível, na segunda fase, onde os alunos recorrem também a outras formas da interjeição. A utilização que fazem da expressão adquire o intuito expresso pelo seu significado: não só o de saudar como também o de chamamento. Dá-se uma interpelação. Convoca-se o outro para a “conversa”. Está iniciada a interacção. Com esta decisão, os alunos revelam-se maioritariamente produtores atentos ao seu destinatário, uma vez que mobilizam estratégias de modo a tornar possível a construção da interacção solicitada. Com esta estratégia, o enunciador cria um efeito discursivo de proximidade relativamente ao co-enunciador e de algum modo de “simpática” delicadeza, atenção, boa educação e amabilidade. Esta fórmula está prevista na estrutura convencional do discurso epistolar, e, portanto, é um ritual a que os agentes devem corresponder no evento comunicativo, e os alunos fazem-no.

A fórmula de abertura desempenha, na interacção, a função de preservação da Face de ambos os interlocutores (Brown & Levinson, 1978), sendo, portanto, constituída como marca de interactividade. Desta forma, ao instalar o destinatário na produção do texto, está a ser preservada a face quer do enunciador quer do destinatário. Brown & Levinson (1978) chamam a atenção para a importância que a cortesia tem no uso da linguagem e que ela possui um papel relevante na manutenção do equilíbrio das relações comunicativas e sociais entre os interlocutores. Estas marcas de interactividade possuem relevância no acto comunicativo uma vez que orientam o acto entre os interlocutores. Segundo Marcuschi

as marcas de interactividade na escrita e na fala atuam como operadores de orientação cognitiva sugerindo perspectivas de interpretação preferencial por parte do escrevente/falante. Mais do que simples marcas estilísticas são atos de fala (formas de ação) que fazem propostas, negociações, contratos e definem posicionamentos para uma relação intersubjetiva ou interação comunicativa mais eficaz. (Marcuschi, 2001: 13)

No entanto, o que se regista é que as marcas de oralidade são bastante evidentes no discurso escrito o que, por vezes, se revela contraproducente na eficácia da relação comunicativa.

É de referir que apenas o 4.º ano revela uma diminuição de concretização da expressão da primeira para a segunda fase. No geral, as estruturas das fórmulas de saudação apresentam estruturas mais reduzidas e simplificadas na primeira fase do que na segunda, revelando um certo à-vontade dos alunos na actividade que apresenta um carácter mais lúdico/livre. Esse à-vontade acaba por interferir, por vezes, na construção da coesão do texto.

No que se refere às fórmulas de encerramento da carta, a segunda fase, por se revestir com um carácter mais lúdico, revela uma maior oferta de possibilidades de realização das fórmulas relativamente à primeira fase de recolha de textos.

Verifica-se que o pré-fecho é uma fórmula pouco comum na primeira fase e mais frequente na segunda fase de recolha. Tal facto pode justificar-se por duas razões: primeiro, porque também a carta recebida na primeira fase não contempla esta fórmula e, segundo, porque na produção da carta da segunda fase de recolha, de carácter mais lúdico, os alunos transportam para a superfície textual as características da oralidade, revelando assim algum conhecimento sobre os procedimentos da interacção comunicativa e alguma sensibilidade na necessidade que sentem em justificar a passagem repentina do corpo da interacção para as fórmulas de despedida.

Quanto à fórmula de fecho, esta mais praticada pelos alunos, verifica-se que, na generalidade, têm consciência da sua existência e da sua função, uma vez que apenas uma pequena percentagem não a realiza.

Mais uma vez se verifica que a segunda fase apresenta mais possibilidades de realização da fórmula do que a primeira fase. Quanto à configuração da sua posição na estrutura formal do texto, verifica-se que são os alunos do 4.º ano do Agrupamento de Faro que revelam ter mais dificuldade em inscrevê-la no seu respectivo lugar: separada do corpo da interacção. Notam-se ainda algumas escolhas menos adequadas ao registo escrito, e que se percebe que são influência da oralidade na escrita. Por vezes, os alunos utilizam, na realização de despedida, expressões próprias da proximidade física que não resultam, como é óbvio, do mesmo modo, na interacção escrita. Percebe-se que os alunos possuem o sentido dos actos convencionais e das estratégias de interacção inerentes aos preceitos da actividade social, no entanto, nem sempre se revelam como os mais ajustados: ou porque

pertencem à oralidade ou porque não se encontram adequados ao contexto comunicativo proposto, como, por exemplo, quando recorrem, a fórmulas como: “Subscrevo-me”, que revela uma determinada relação entre os interlocutores que os desta actividade não possuem ou expressões que revelam a pouca noção da distância existente entre os interlocutores, razão de ser da carta, “Até daqui a bocado”.

No que se refere à assinatura, na primeira fase, praticamente quase todos os alunos se assumem como enunciadores responsáveis pelo texto produzido. É excepção do que se disse cerca de 27, 27%, pertencente ao 9.º ano do Agrupamento de Martinlongo. Estes alunos não comprometeram a personagem criada com o discurso produzido, já que tal ausência de assinatura se verificou na segunda fase de recolha, quando na primeira fase todos os alunos assinaram as suas cartas, o que significa que, na primeira fase, seguiram o modelo e, na segunda, como não tinham exemplo, acabaram por esquecer este procedimento. Relativamente ao Agrupamento de Faro, verificou-se que em nenhum ano de ambas as fases de recolha se deu a concretização da assinatura a 100%. Neste Agrupamento, a maior discrepância ocorre nos textos dos alunos de 4.º ano, também da segunda fase.

O *post-scriptum*, fórmula que, geralmente, não consta nos manuais, revelou-se influência que a imagem tem na concretização da cena enunciativa, pelos assuntos tratados.

Da análise da organização discursiva e textual, no que se refere ao tempo, poder-se-á concluir que os alunos dominam o tempo cronológico que não é objectivo, mas sim objectivável, conseguindo relacionar os tempos verbais com o momento da enunciação e localizar temporalmente os factos apresentados no corpo da interacção.

No que ao espaço diz respeito, verificou-se alguma dificuldade em gerir as diferentes possibilidades de realização e de localização da enunciação face acto comunicativo. As referências espaciais ligadas à vivência humana são subjectivas, considerando-se que essa será a razão pela qual revelam dificuldade em criar uma movimentação lógica na subjectividade espacial. Esperar-se-ia que estas dificuldades se verificassem nos níveis menos elevados de escolaridade, dadas as características dos alunos e os conteúdos a apre(e)nder, no entanto, acabam por se revelar em todos os níveis de ensino.

Sabe-se, geralmente, que o ensino da deixis, como elemento gramatical, dá-se, em manuais e gramáticas, aparentemente, de forma descontextualizada, ou seja, é com base em exemplos de frases que os alunos aplicam os seus conhecimentos. Uma vez que a deixis

está no centro da construção da significação linguística não pode efectivar-se independentemente da referência concreta a um acto de enunciação. A interpretação destes aspectos exige, portanto, o conhecimento compartilhado dessa situação, conhecimento que é constitutivo do complexo de relações que se instituem no e pelo acto verbal. Na ausência desse conhecimento compartilhado a eficácia comunicativa revela interferências. Os alunos revelam alguma dificuldade na criação do mundo referencial, no entanto, não será estranho se se recordarem as actividades propostas pelos manuais destes alunos onde aspectos como a dimensão funcional, a dimensão comunicativa e a dimensão enunciativa não têm lugar, factor determinante na dificuldade que os alunos revelam em instituir a interacção com o *tu*. No entanto, recorde-se que estas dimensões são referidas pelos textos programáticos, ainda que fora do domínio da escrita.

Poder-se-á afirmar que estes elementos linguísticos necessários à produção escrita são encarados, geralmente, como uma aquisição de um conjunto de convenções previamente adquiridas. Convoquem-se as palavras de Costa (2008) sobre a necessidade de ensinar gramática como suporte das restantes actividades da língua:

para além do valor que o estudo da gramática tem *per se*, o seu conhecimento é fundamental para um melhor desempenho em diferentes tarefas associadas ao domínio da língua. A aplicabilidade dos conhecimentos de gramática é, portanto, manifesta e deve ser explorada. Se há benefícios na explicitação gramatical para os contextos de uso da língua, estou convencido de que a aplicação dos conhecimentos de gramática nos diferentes contextos de uso contribuirá para a qualidade da sua aprendizagem. (Costa, 2008: 165)

O autor deixa bem presente a necessidade e a pertinência de se ensinar gramática em contexto de uso.

A nível da organização temática, na primeira fase, ela está directamente dependente da carta a que os alunos respondem, não exigindo um esforço por parte dos alunos, porque se limitam a “seguir” a estrutura apresentada. No que se refere à segunda fase de recolha, verifica-se que os alunos se posicionam e interagem com a produção textual ao formular, organizar e construir um sentido, mas que se pode classificar de forma pouco flexível, mesmo os alunos de nível mais avançado revelam essa incapacidade. É relevante, e ao mesmo tempo preocupante, verificar que são os alunos de nível mais inferior, os do 4.º

ano, que aparentam uma maior naturalidade e espontaneidade na construção do universo discursivo.

Comparativamente, os textos revelam uma organização temática mais coesa e coerente na primeira fase de recolha do que na segunda e considera-se que tal facto se deve ao tipo de actividade proporcionada: na primeira, os alunos realizaram o seu texto com um modelo presente, escrevendo uma carta reactiva (Kerbrat-Orecchioni, 1998) e para além disso o assunto referente às experiências do seu quotidiano; na segunda fase, fizeram-na sem modelo, escrevendo uma carta de iniciativa (Kerbrat-Orecchioni, 1998), num contexto imaginário.

No que se refere às estratégias utilizadas para argumentar, nem todos os argumentos ganham a mesma expressividade dentro do discurso dos alunos, facto que se percebe pelas escolhas que eles próprios efectuam. As estratégias discursivas a que os alunos recorrem para construir o seu propósito revelam-se pouco variadas, mas, deixam já esboçar uma consciência da manipulação do discurso no que se refere ao uso da força argumentativa e da intencionalidade, deixando perceber as suas finalidades.

Relativamente ao léxico utilizado na formulação e justificação do pedido, verifica-se que a variedade é reduzida, pois não se encontram grandes alterações nem de aluno para aluno nem entre diferentes níveis. No que diz respeito à manifestação da cortesia, encontra-se mais presente nos alunos mais velhos.

Uma das observações, provavelmente muito óbvia, é a de que os alunos quando têm de produzir textos deixam marcas particulares daquilo que os constitui enquanto seres, das suas intenções, do seu nível de desenvolvimento e da sua cultura, embora este não tenha sido um dos aspectos mais desenvolvidos neste trabalho, acabou por se verificar no conhecimento que os alunos possuem do mundo e de como o expressam verbalmente.

Há um aspecto que não foi tido como categoria de análise, mas, ainda assim, merece uma palavra pertencer ao ensino da escrita: os erros ortográficos. A expressão ortográfica é um factor indiciador das capacidades dos alunos no que respeita à expressão escrita e ao incumprimento da normatização ortográfica que quando não se apresenta conforme leva a interferências no acto comunicativo escrito. E isso verificou-se neste textos. Esta competência é exclusivamente desenvolvida no ensino formal, e, por isso, se se considera que os alunos possuem dificuldades quanto à ortografia, essa responsabilidade cabe à escola. Aprender e dominar o código da escrita significa adquirir o domínio de três níveis essenciais: o da representação da realidade, o do código próprio da escrita e o do

ajustamento gráfico-motor (Rebelo & Atalaia, 2000: 105). Ao longo dos textos dos alunos encontraram-se erros ortográficos de tipo fonético, grafemático, morfológico. A origem dos erros parece estar no desconhecimento das palavras, pelo menos grafadas, mas também na tradicional influência da oralidade na aprendizagem da escrita, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, mas que se revela ao longo de todo o ensino básico.

## CAPÍTULO V – UM MODELO

### 1. Apresentação de um modelo de produção discursivo-textual do gênero epistolar

Aristóteles afirma no seu Livro Primeiro da obra *Metafísica* que “Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones.” (2003: 69). Neste primeiro capítulo o filósofo faz uma introdução à concepção de sabedoria e propõe, para a aquisição do conhecimento, uma gradação que divide em três níveis:

- 1) Sensação
- 2) Experiência
- 3) Arte e ciência

Para o filósofo, o conhecimento adquire-se à medida que se vai avançando na escala: sabe-se mais à medida que se aproxima da arte e da ciência. Considera que aqueles que possuem experiência são aqueles que possuem apenas a sensação. A ciência e a arte resultam da experiência “El arte, a su vez, se genera cuando a partir de múltiples percepciones de la experiencia resulta una única idea general acerca de los casos semejantes.” (Aristóteles, 2003: 71).

Partindo desta teoria, que é bastante mais complexa, e que aqui não se procura aprofundar, pretende-se mostrar a importância de deter o conhecimento sobre o que se faz e como a experiência leva a esse conhecimento.

Se se aplicar este princípio ao processo de ensino e aprendizagem relativo a qualquer conteúdo, pode-se dizer que para que o aluno venha a deter um conhecimento sobre esse conteúdo deverá ter oportunidade de passar pela experiência da prática.

Neste sentido, recordem-se as palavras de Pasquier & Dolz quando se pronunciam sobre a competência de produção textual:

A capacidade de produzir um texto, coerente a nível dos conteúdos e com um mínimo de coesão linguística, não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo o indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas. Para isso, por outro lado, é preciso que o professorado conheça, primeiramente, os instrumentos didáticos atualmente

disponíveis e, em segundo lugar, que tenha idéias claras sobre o ensino da produção escrita, de maneira que não se perca em atividades entediadas, repetitivas, desnecessárias e, sobretudo, pouco eficazes. (Pasquier & Dolz, 1996: 32)

As formas de planejar um texto e de o estruturar globalmente são diferentes, em primeiro lugar, dependendo do gênero e da função que desempenha nas actividades humanas, e em segundo, da intencionalidade comunicativa. Por esta razão, os alunos têm de compreender os diferentes processos subjacentes a cada esquema textual. Assim, “quanto mais precisa [for] a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.”(Schneuwly e Dolz, 1999: 15).

Como se afirmou no Capítulo I, falar de gênero é falar de conceitos como texto e discurso: os textos materializam-se sempre sob a forma de (um) gênero. Recordando Bakhtin (2003), estes possuem formas relativamente estáveis e típicas para a sua realização. Os textos representantes de determinado gênero revelam, portanto, características semelhantes, determinadas pelas restrições do gênero. Ainda de acordo com Bakhtin (2003), os gêneros possuem uma identidade própria e condicionam as escolhas dos falantes/escreventes que não são livres nem aleatórias: por um lado, os limitam a produção da fala e da escrita, mas, por outro, organizam-na (como a gramática organiza as formas linguísticas). É, pois, fundamental que se procure conhecer o funcionamento de cada um com o objectivo de alcançar um maior domínio quer no ensino quer na aprendizagem (produção e compreensão): “Não se trata, pois, de «compor» um texto a partir de elementos simples conhecidos, mas de «produzir» um texto como resposta a uma situação de comunicação complexa, recorrendo a múltiplos instrumentos e estratégias.” (Pasquier & Dolz, 1996: 36).

O aluno deve, por isso, ser colocado desde do início perante actividades complexas que determinem os instrumentos que deve utilizar para dessa forma resolver os problemas inerentes a essa actividade, tal como lhe acontece na vida em sociedade em que é confrontado com situações autênticas e complexas.

Não se pode ensinar a escrever a partir de procedimentos generalizáveis a todos os textos, porque tal realidade não existe; deve-se ter em conta a diversidade discursivo-textual, pois escrever uma carta pessoal não é o mesmo que escrever uma carta de reclamação, responder a uma carta não é o mesmo que iniciar um ciclo de correspondência. Qualquer uma destas situações de escrita exige uma organização do conteúdo temático, um uso das

unidades linguísticas, a construção da coesão e coerência textuais, organização dos aspectos sintácticos e lexicais distintos e de forma diversificada. No entanto, o género possui uma estrutura e características que contribuem para conduzir o emissor na sua tarefa.

No levantamento de actividades de escrita presentes nos manuais do *corpus*, verificou-se que as actividades propostas se revestiram de características não totalmente coincidentes com as que se exigem ao género epistolar. Ou seja, assiste-se a situações fabricadas que em nada correspondem a uma situação de comunicação epistolar, configurada pela complexidade inerente ao propósito principal do género. As situações de comunicação propostas são desprovidas de naturalidade e adequação. Perante tal situação, é natural a perda de interesse, como parece ter-se observado na produção textual referente à segunda fase de recolha das produções dos alunos.

Da análise dos manuais, conclui-se que é importante que os alunos não os imitem, pois, se isso acontecer, os textos daí resultantes podem ser encarados apenas como textos fabricados, textos escolares sem função e, por isso, sem adequabilidade às práticas sociais. Refira-se, neste sentido, que enquanto os programas fornecem as indicações necessárias à produção do género epistolar, os manuais não têm em conta essas indicações e sugerem, na sua maioria, actividades epistolares que não correspondem às características do(s) género(s).

De acordo com o previsto pelos programas, quer os analisados ao longo deste trabalho quer os que se encontram actualmente em vigor<sup>184</sup>, está implícito que o trabalho a fazer relativamente ao ensino da produção textual tem como base os géneros dos quais a carta é um exemplo.

O modelo discursivo-textual que se apresentará pretende contribuir para o ensino do género, fornecendo as indicações/características necessárias à criação ou adaptação de actividades uma vez que ressalva a pertinência dos conteúdos a leccionar relacionados com o género epistolar e as capacidades linguísticas que se podem desenvolver a partir da experimentação e da produção textual.

Uma vez que o género é um instrumento socialmente elaborado e mediador numa actividade (Bakhtin, 2003) e que ao mesmo tempo a materializa, tem de ser apropriado pelos seus utilizadores para que seja eficaz. Actualmente, a carta não é um dos géneros que possa ser apropriado, naturalmente, por convivência, por isso, deve ser ensinado na escola. Cabe ao professor esta tarefa. Bakhtin confere uma grande importância ao papel dos

---

<sup>184</sup> Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009; a sua elaboração teve a coordenação de Carlos Reis.



Considera-se o esquema acima representativo da dimensão comunicativa, que pode ser observada numa perspectiva geral e que, no fundo, se poderá aplicar a qualquer produção textual escrita. No entanto, por ser um esquema, revela-se demasiado genérico e rígido, mais adiante, completar-se-á de acordo com as idiossincrasias do género epistolar.

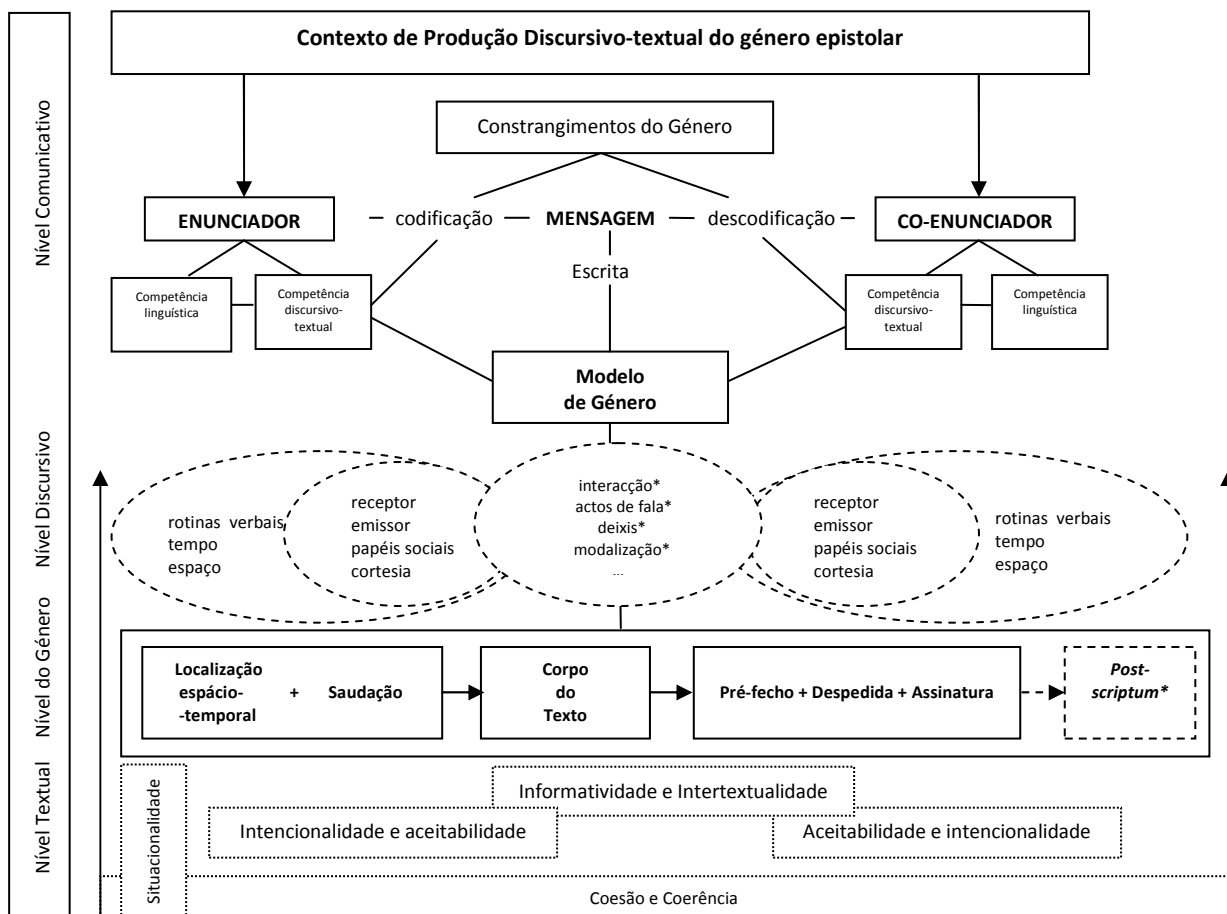
No esquema, estão representados os elementos necessários à realização do acto comunicativo. Os enunciador e co-enunciador, participantes numa prática social, desenvolvem as mesmas acções: num primeiro momento o enunciador possui a função de produzir, e, por isso, codifica, enquanto o outro, o co-enunciador, desempenha a função de interpretar o produzido, ou seja, descodifica. Estas funções vão sendo desempenhadas, à medida que a comunicação se desenrola, de forma alternada. Codificar e descodificar são acções que estão sujeitas às mesmas condicionantes, ou seja, a autonomia de cada um está constrangida, por um lado, pelas características dos intervenientes e dos papéis sociais que desempenham, por outro, pelas restrições inerentes ao género que concretiza o acto comunicativo. A produção de sentido e a descodificação de sentido são, ainda, influenciadas pelas capacidades linguísticas e discursivo-textuais que cada interveniente possui.

As capacidades de codificar sustentam-se na competência linguística e na competência discursivo-textual dos participantes no acto comunicativo representado por um conjunto de conhecimentos sobre a língua. Esses conhecimentos são activados e mobilizados cada vez que o sujeito é colocado perante uma situação de comunicação, fazendo funcionar regras gerais que, por sua vez, regem os processos de codificação e descodificação que quando explicitados constituem os “modelos de produção e de interpretação” (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 18). Estas competências são desenvolvidas e aperfeiçoadas na e pela escola.

No que se refere às restrições impostas pelo género, elas incidem sobre a situação de comunicação onde o género se pode realizar e ainda sobre as condições que o mesmo oferece para desenvolver determinadas temáticas. Os géneros têm identidade própria e condicionam as escolhas dos falantes, organizando a sua acção linguística, como a gramática organiza as formas linguísticas. As sequências conjugam-se dentro dos géneros para concretizar os objectivos discursivos veiculados por cada um deles, como por exemplo narrar, descrever ou argumentar. O aluno aprende a gerir estes constrangimentos do modelo de género na escola.

Todos estes aspectos estão, por sua vez, determinados pelo complexo contexto de produção discursivo-textual. Neste contexto, insere-se a situação comunicativa em si e os dados situacionais como o espaço e o tempo, a natureza do tipo de comunicação associados aos restantes elementos já referidos. O contexto é determinante para a realização do género.

O modelo de produção do género epistolar, que agora se apresenta, na sua dimensão comunicativa, propõe três níveis que concorrem na construção do sentido, envolvendo correlativamente aspectos discursivos, aspectos de género e aspectos textuais. De forma a especificar o funcionamento do género epistolar, conferindo uma “dinâmica” que faltava ao modelo de comunicação, avança-se com a esquematização das restantes dimensões que co-operam na realização do género.



Esquema III

No nível discursivo, considerado em relação ao acto comunicativo (nível comunicativo), podem distinguir-se os papéis sociais e o estatuto que são atribuídos aos enunciador e co-enunciador em cada acto comunicativo, ou seja, em cada situação de comunicação o sujeito assume uma identidade social de acordo com as imposições da situação relativamente à sua intencionalidade e à sua relação com o outro, o co-enunciador. Inerente à relação entre os participantes como código das relações interlocutiva, a cortesia é um factor de relevância na adequação da comunicação a cada situação particular e única.

O nível de género compreende as etapas constitutivas do género e o seu funcionamento. Estas etapas representam os passos da construção textual do género. Os momentos de abertura e de fecho são compostos por rotinas, sequências discursivas que expressam a natureza do relacionamento dos locutores envolvidos no acto comunicativo, os papéis sociais que desempenham e o aspecto dialógico do género bem como a sua localização espaço-temporal. O corpo do texto ou corpo da interacção não apresenta traços estereotipados em termos discursivo-textuais que o delimitem, apenas os momentos de abertura e fecho o fazem. O corpo do texto denota a interacção entre os interlocutores, para isso deverá possuir movimentos interactivos e discursivos que reflectam a natureza comunicativa e dialogal do género através da apresentação de tópicos discursivos (temáticas) e da invocação do outro.

A nível textual dá-se a concretização dos restantes níveis, na construção da superfície textual. A relação de todos os elementos que anteriormente se mencionaram configura-se neste nível. O corpo da interacção associado aos momentos de abertura e de fecho origina sentido que se espera coeso e coerente. Para um texto ser coerente, ele deve ser coeso, para isso, é preciso que atenda às exigências do género a que pertence (Halliday & Hasan, 1976), mas não só – deve utilizar os recursos coesivos da forma exigida pelo género: ser semanticamente adequado, com realizações léxico-gramaticais que permitam a produção de sentido e deve respeitar a estrutura e apresentá-la de forma organizada. A forma como a situação de comunicação se apresenta determina como será apresentada a intencionalidade do sujeito emissor na criação de sentido(s). Estes, por sua vez, não se encontram completos, necessitam de ser consolidados e tal só poderá acontecer quando, num processo de interactividade, o co-enunciador descodificar o texto e assim (re)criar sentido(s). O sentido apenas é construído na situação de comunicação, quando o co-enunciador se esforça por interpretar se solidariza numa atitude de correspondência do acto. A informação que é produzida ao longo do texto é gerida pelos mecanismos

discursivos que entram na relação coesiva do mesmo e que, por sua vez, permitem a construção do contexto de produção.

Na esteira de Bakhtin (2003 [1979]), considera-se que conhecer os gêneros significa ter noção das suas condições de uso, a sua adequação ao contexto social, reconhecer as possibilidades da sua concretização (operações discursivo-textuais que levam o aluno a tomar decisões em relação ao estilo composicional e à sua estrutura textual).

É importante que os alunos tenham a oportunidade de praticar, na escola, textos que possam ser utilizados em situações reais de comunicação, que essas situações de comunicação sejam bem definidas, precisas. Para que, assim, se possa facilitar a construção das capacidades comunicativas e linguístico-discursivas. A carta é um gênero que possibilita a criação destes contextos, senão o *único* gênero que permite criar situações reais em sala de aula. Nesta sequência, e em jeito de fecho, convoquem-se as palavras de Pasquier & Dolz que aqui se partilham inteiramente:

É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento linguístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, a sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades, para que se dê uma verdadeira construção. (Pasquier & Dolz, 1996: 39)

Deve ainda dizer-se que este modelo se destina sobretudo a mostrar a complexidade de que, ao longo deste trabalho, se falou e da qual os docentes (e eventualmente os autores de manuais) deveriam estar conscientes. Só assim poderão propor exercícios, actividades, tarefas de qualidade que, por sua vez, proporcionem aos alunos passar da “experiência” à arte e ao conhecimento. Volte-se ao sábio Aristóteles: “En general, el ser capaz de enseñar es una señal distinta del que sabe frente al que no sabe, por lo cual pensamos que el arte es más ciencia que la experiencia: <los que poseen aquél> son capaces, mientras que los otros no son capaces de enseñar.” (Aristóteles, 2003: 73).

## CAPÍTULO VI – FINALIZANDO...

### 1. PALAVRAS FINAIS

Chegado ao final deste percurso, resta agora tecer algumas considerações finais em relação às conclusões parciais que, ao longo do mesmo, se foram registando, uma vez analisados os *corpora* de textos programáticos, manuais e das produções textuais dos alunos.

As pequenas considerações que se podem daqui tirar dizem respeito a um universo restrito e apenas poderão ser consideradas em relação à realidade que representam. Estas são algumas reflexões de um processo que se encontra ainda em curso e que se pretende aprofundar e aumentar.

O propósito que orientou este trabalho foi o de tentar perceber como lidam os alunos com o género epistolar, mas, também, compreender o papel que os manuais possuem na transmissão do conhecimento do género epistolar determinado pelos textos programáticos.

Da análise transversal que se fez dos programas, sobressai o aspecto da sua organização e da sua estruturação no sentido da preocupação que dedicam à escrita nos seus sub-domínios e que se encontra demasiado equiparada ao longo de todo o ensino básico, sendo atribuída à escrita expressiva e lúdica quase o mesmo espaço que à escrita para apropriação e técnicas. A teoria do currículo em espiral que permite o aparecimento de um género em todos os anos de ensino, na perspectiva de que a cada ano se pretende mais aprofundado, não parece ter resultados nos textos que estes alunos produziram. Considera-se que seria mais útil definir conteúdos e objectivos distintos para cada ciclo de ensino, uma orientação mais reflectida, programada, de modo a facilitar a compreensão do sistema discursivo e textual inerente ao funcionamento interno dos seus mecanismos que dão corpo ao produto final.

Do objectivo inicial de verificar se as actividades propostas pelo manual conduzem ao desenvolvimento da competência da escrita do género epistolar e se se apresenta como um processo faseado e progressivo ao longo do ensino básico, ficou claro que o desenvolvimento da competência de escrita do género epistolar não é um dos objectivos

destes instrumentos. O lugar central que ocupam no processo de ensino aprendizagem, quase dispensando outros recursos auxiliares e complementares desse processo, fazia esperar que não fossem apresentadas actividades que colocam o aluno perante um processo de produção textual espontâneo e não dirigido ou orientado, uma vez que a sua função é a de (re)transmissão e de legitimação dos textos programáticos. Encontram-se exercícios de produção sem linhas orientadoras ou perspectivas para um profundo conhecimento do género, em qualquer das etapas do ensino básico. O que se observou nos manuais veio demonstrar a insuficiente, deficiente, ou mesmo ausente, abordagem pedagógica e didáctica das vertentes de produção e de compreensão do género epistolar, não contemplando as directrizes apresentadas pelos programas no que a este género diz respeito. Não se pode esquecer que os manuais são, por sua vez, resultado de uma interpretação que é feita dos textos oficiais. Assim, do objectivo inicial de verificar e reflectir sobre a relação entre os conteúdos programáticos referentes à escrita e ao género epistolar e a forma como os manuais transmitem esses conteúdos, conclui-se que não há uma relação estreita entre estes dois instrumentos.

Na análise das produções dos alunos, pretendeu-se identificar as categorias que constituem os traços principais definidores do género em estudo para assim poder observar a forma como os alunos lidam com elas. A análise identificou e pretendeu o aprofundamento da compreensão das respectivas categorias, trazendo à superfície uma multiplicidade de situações e dimensões associadas a cada uma delas. Considera-se que este facto permite ajudar a progredir na compreensão do exercício da produção discursiva e textual, constituindo um recurso para avançar para o estudo de outros géneros. Percebe-se, pela análise feita, que as actividades levadas a cabo para ensinar ou praticar a escrita determinam as dimensões a desenvolver em cada género. As duas fases de recolha mostram que o aluno recorre a aspectos da língua distintos e modela-os de forma diferente nas diferentes concretizações das actividades. Revelou, também, que na presença de um modelo consegue corresponder mais facilmente aos constrangimentos do género e não o faz quando realiza um texto de forma mais autónoma, de carácter mais livre, revelando, neste último, uma maior variabilidade de temas e de estruturas.

No que se refere aos textos dos alunos, foram identificadas diversas dimensões do género e pretendeu-se perceber como os alunos lidam com esses elementos e assim constroem as relações entre essas categorias, permitindo responder a um dos objectivos propostos como orientação do trabalho. No geral, percebe-se que os alunos têm uma

noção do que é uma carta (familiar) e uma vaga ideia dos seus constituintes que, no entanto, não os conseguem concretizar na totalidade quer sejam formais quer sejam estruturais.

Revelou-se uma acentuada interferência da oralidade na escrita, denunciando que os alunos possuem pouca familiaridade com a mesma. A artificialidade que os manuais revelam nas actividades que propõem também se assume como uma causa deste pouco à-vontade com a produção textual. É necessário que o aluno se aproxime desta realidade para que realmente se efective a aprendizagem, o aluno tem de encontrar significado nas actividades que desempenha. A carta pode ser um bom exercício de escrita, nos seus diversos registos, desde que essa actividade seja inserida num contexto com significado.

O modelo é resultado da convergência da análise dos *corpora* e daquilo que é necessário para a concretização do género epistolar e, conseqüentemente, para o seu ensino e aprendizagem. Para isso, será fundamental que o professor seja detentor de um conhecimento amplo e profundo sobre o género, entre outros conhecimentos, para que desse modo possa preparar tarefas que perspectivem aprendizagens significativas aos alunos.

Considera-se importante que o aluno perceba a relação existente entre o género e a gramática a que esse género recorre para se realizar. Os aspectos gramaticais que são trabalhados em associação com um género desempenham uma função na concretização do mesmo. Desta forma o aluno reconhecerá os elementos linguísticos convocados e será capaz de os usar com o intuito de concretizar a sua intenção comunicativa.

A verdade é que depois de analisados programas, manuais e textos de alunos, chega-se à conclusão de que estes alunos no final do ensino básico, na sua generalidade, ainda não revelam estar preparados para escrever uma carta que se possa considerar correcta, coerente e adequada aos diferentes contextos de comunicação a que podem ser sujeitos, como previsto pelos textos programáticos em que o aluno deverá ser capaz de “usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário” e de ter “Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita” (CNEB, 2001: 35). Conclui-se que as competências de saída destes alunos relacionadas com as competências estipuladas pelos programas do ensino obrigatório, no que se refere às desenvolvidas pelas actividades epistolares, não se encontram totalmente adquiridas.

Uma última palavra relativamente à análise das diferenças e semelhanças encontradas nas produções textuais destes alunos que pertencem a espaços geográficos

diferentes. As diferenças entre as produções não são significativas, como se pôde observar nos exemplos que se foram apresentando ao longo da análise. Independentemente de pertencerem a espaços e estratos sócio-culturais distintos, estes alunos pertencem à mesma *formação discursiva*, estão sob o domínio de um conjunto de enunciados que representam a mesma *instituição*, a escola.

## 2. LIMITAÇÕES DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Um dos aspectos que se deve ter presente quando se desenvolve um trabalho de investigação é o intuito com que foi realizado, para que possa servir de linha orientadora do percurso a efectuar e para que as conclusões que se obtêm sejam, efectivamente, referentes ao que foi feito e não ao que se esperava ou desejava fazer.

Faça-se uma ressalva sobre o facto de se ter consciência de que nem sempre se terá conseguido o grau de profundidade e de análise requerida e desejada no momento de inicial do trabalho. Embora o tema se assuma de grande interesse, pertinência pedagógico-didáctica e actualidade, apresenta-se, como se pôde verificar, demasiado vasto e, portanto, de difícil tratamento. Tem-se a convicção de que nem todas as vertentes foram devidamente tratadas e as que se tornaram objecto de estudo foram-no, porventura, de forma desigual, pois, umas teriam merecido mais apuro, outras, poderiam, ter sido abordadas de forma mais ligeira. Encontra-se, aqui, um estímulo para a continuação de aprofundamento e investigação do tema. Os textos revelaram-se um verdadeiro manancial de hipóteses de trabalho. Para além de se pretender continuar a investigar estas e outras categorias, não só discursivo-textuais, mas também gramaticais, os textos revelaram-se interessantes em termos ideológicos, encontrando-se, assim, mais um campo de análise.

Esta investigação pretendeu colher informações que, de algum modo, pudessem contribuir para a obtenção de um maior entendimento sobre algumas das dimensões que envolvem o ensino e aprendizagem da produção escrita do género epistolar e por extensão, espera-se, outros géneros. Este tema não está esgotado e por isso as intenções de continuar o trabalho encontram-se vivas.

Relativamente ao modelo que se propõe, poderá ser encarado como redutor da actividade de escrita epistolar, no entanto, acredita-se que fornece uma boa base para iniciar uma discussão e reflexão sobre a perspectiva de ensino da produção escrita com base no conhecimento que se deve deter sobre o conteúdo a ensinar e a aprender.

Assim, é objectivo, no âmbito de perspectivas de investigações futuras, aperfeiçoar o modelo, de modo a torná-lo mais claro nos diferentes níveis que o compõem e estreitar as relações entre as diferentes categorias que constituem esses níveis. Para além disso, pretende-se expandi-lo e ajustá-lo a outros géneros.

Ao longo deste trabalho foi despertado e estimulado o gosto pela investigação em manuais escolares. Pretende-se, igualmente, desenvolver trabalhos no que se refere ao estudo da sua função e da sua influência no ensino da língua materna.

Aproveitando a experiência que deste trabalho se retira, pretende-se, ainda, desenvolver investigação associada ao conhecimento linguístico do professor de Língua Portuguesa no que se refere às dimensões do discurso e do texto. O objectivo é o de contribuir para a melhoria da formação de professores de língua materna e das aprendizagens e resultados dos alunos. Almeja-se a preparação de tarefas e sequência de tarefas que contribuam para um incremento do desenvolvimento profissional linguístico, discursivo e textual, tendo em conta as especificidades da área<sup>185</sup>. Recorde-se que a origem da motivação que levou a este trabalho está relacionada com a formação de professores.

Da realização deste trabalho, tem-se em mente que os processos seguidos e resultados obtidos são sempre temporal e espacialmente localizáveis, nunca globais. As conclusões a que se chegou poderão, algumas, de facto, encontrar-se revestidas por um excesso de extrapolação provocada pela reduzida dimensão dos *corpora* observados para um domínio tão complexo como é o da escrita. O que é o presente do investigador dá lugar ao passado da investigação. Por isso, tem-se consciência de que tudo é susceptível de ser criticado e melhorado.

---

<sup>185</sup> Esta perspectiva futura faz parte de um projecto candidatado à FCT e cujo primeiro trabalho consta na apresentação de uma comunicação oral no *European Association for Research on Learning and Instruction, 15<sup>th</sup> Biennial conference – Responsible teaching and sustainable learning*, que decorrerá de 27 a 31 de agosto em Munique, da autoria de C. M Ribeiro, I. Sebastião, C. Martins, H. Rocha & F. Martins.



## BIBLIOGRAFIA

### . BIBLIOGRAFIA DOS *CORPORA*

- PROGRAMAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *1.º Ciclo Ensino Básico, Organização Curricular e Programas*. Mem-Martins: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. 4.ª ed. Lisboa: DEB

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Organização Curricular e Programas, 2.º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, 2.º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Organização Curricular e Programas, 3.º Ciclo Ensino Básico*. Mem-Martins: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, 3.º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME - DEB

- **MANUAIS**

### **1.º ciclo**

ROCHA, A., LADO, Carla do & LINHARES, M. (2006). *Amiguinhos Língua Portuguesa 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores.

MARQUES, M. J., SANTOS, M. A. & GONÇALVES, A. (2006). *Giroflé 4*, 1.ª ed.. Lisboa: Santillana/Constância

### **2.º ciclo**

RODRIGUES, E. & MONTEIRO, T. (2005). *No Reino da Fantasia 6 – Língua Portuguesa – 6.º ano*, 1.ª ed.. Porto: Areal Editores.

LOPES, M. do C. V. & ROLA, D. N. (2009). *Novo Português em linha – 6.º ano*, 7.ª ed.. Lisboa: Plátano Editora.

### **3.º ciclo**

PINTO, E. C. & BAPTISTA, V. S. (2000). *Plural – 9.º ano/ 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora.

PALMA, C. & PAIXÃO, S. (2004). *Ponto e Vírgula 9 – Língua Portuguesa 9.º ano*. Lisboa: Texto Editora.

- **DICIONÁRIOS**

- (1978). *Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*. Vol. II. Porto: Lello & Irmãos Editores.
- (1992). *Dicionário Enciclopédia da Língua Portuguesa*. Vol. I. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.
- (2001). *Dicionário Escolar Básico de Português*, 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Verbo.
- (2003). *Dicionário de Língua Portuguesa Escolar*, 10.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Texto Editora.
- (2005). *Dicionário Letrinhas*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- AAVV. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores
- AAVV. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- MACHADO, J. P. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- **LEGISLAÇÃO**

- . DECRETO-LEI n.º 369/90 “Diário da República, I Série ” n.º273 (26-11-1990)
- . DECRETO-LEI n.º 261/2007 “Diário da República, I Série ” n.º 136 (17-07-2007)
- . LEI n.º 47/2006 de 28 de Agosto
- . LEI n.º 46/86 de 14 de Outubro

## BIBLIOGRAFIA GERAL

AAVV, (1983). *Estão a Assassinar o Português*. Lisboa: I.N.C.M..

AAVV, (2009). *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, 2.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.

ADAM, J.-M. (1989). *Le Texte Descriptif*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (1998). “Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l’analyse pragmatique des pratiques discursives”. Jürgen Siess (dir.), *La lettre entre réel et fiction*. Paris: Sedes, pp. 37-53.

ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle – des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (2008). *A Lingüística Textual – Introdução à Análise textual dos Discursos*. (M. G. rodrigues, J. G. Neto, L. Passeggi, E. Leurquin (trad.)). São Paulo: Cortez Editores.

ALEIXO, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: DGIDC.

AMOR, E. (1996). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, 3.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (2002). “Didáctica da Língua Materna”. G. Funk (org.), *(Re)pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra, pp. 5-26

AMOR, E. (2004). “Revalorizar o Ensino e a Aprendizagem da Língua Portuguesa”. AAVV, *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, 2.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, pp. 93-105.

ANSCOMBRE, J-C et DUCROT, O (1976). “L’argumentation dans la langage”. *Langages*, 42, juin, Paris: Larousse, pp. 5-27.

APPLE, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

ARISTÓTELES (1992). *Poética*. Lisboa: I.N.C.M..

ARISTÓTELES (1998). *Retórica*. Lisboa: I.N.C.M..

ARISTÓTELES (2003). *Metafísica*. Madrid: Editorial Gredos.

ASPILICUETA, P. (2011). “Análise das sequências em textos infantis: entre a descrição e a narrativa”. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*. Curitiba, pp. 3541-3548.

ATIENZA, E., (2007). “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”. *Discurso & Sociedad*, 1(4), pp. 543-574.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

BACH, P. (1991). *O Prazer na Escrita*. Lisboa: Edições Asa.

BAKHTIN, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBEIRO, L. (2003). *Escrita – construir a aprendizagem*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação/Instituto de Educação e Psicologia.

BARTON, D. & NIGEL, H. (2000). *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam: John Benjamins.

BAZERMAN, C. (2009). “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”. A. P. Dionísio & J. C. Hoffnagel (org.) *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 19-46.

BAZERMAN, C. (2006). “Introdução do autor: o estudante como agente”. A. P. Dionísio & J. C. Hoffnagel (org.), *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 9-21.

BAZERMAN, C. (2006a). “A vida do gênero, a Vida na sala de aula”. A. P. Dionísio & J. C. Hoffnagel (org.), *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 23-34.

BAZERMAN, C. (2000). “Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres”. Barton & Nigel (org.), *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 15-30.

BEAUGRANDE, R-A & DRESSLER, W. U. (2005 (1981)). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BENTO, M. C. R. L. (1999). “Concepções de Alunos e Professores sobre o Manual Escolar de Língua Portuguesa”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 111-120.

BENVENISTE, E. (1976). *O Homem na Linguagem*. Lisboa: Arcádia.

BENVENISTE, E. (1989). *Problemas da Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes.

- BENVENISTE, E. (1995). *Problemas da Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- BONINI, A. (2010). “A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam”. J. L. Muerer, A. Bonini, D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, pp. 208-236.
- BORK, A. V. B., COSTA, I. B. (2011). “Estudo sobre as sequências textuais no gênero biografia”. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*. Curitiba, pp. 285-296.
- BRITO, A. P. (1999), “A Problemática da Adopção de Manuais Escolares”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 139-148.
- BRONCKART, J-P, & CHISS, J-L. (1995). “La didactique de la langue maternelle”. *Encyclopaedia Universalis*, vol. 7, p. 399-401.
- BRONCKART, J.P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J.P. (2005). “Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento”. F. Menéndez (org)., *Análise do Discurso*. Lisboa: Hugin, pp. 37-79.
- BROWN, G. & YULE, G. (1993). *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. C. (1978). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF
- CABRAL, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- CALSAMIGLIA, H. & TUSON, A. (2008 (1999)). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CALVINO, I. (1994). *Porqué ler os Clássicos?*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CAMPS, A. (1997). “Escribir – La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. *Signos. Teoría y Práctica de la educación*. 20, enero-marzo. pp. 24-33.
- CAMPS, A. (2005). “Pontos de vista sobre o Ensino-aprendizagem da expressão escrita”. J. A. Brandão Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (org.), *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e desafios*. Minho: Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação e Psicologia. pp. 11-26.
- CARREIRA, M. H. de A. (1994). “Para uma leitura guiada de Sémantique Générale de Bernard Pottier com adaptações ao Português”. Porto: *Línguas e Literaturas, Revista da Faculdade de Letras*. pp. 147-180,
- CARREIRA, M. H. de A. (2006). “Modalidades Linguísticas do Português e sua tradução em francês”. *ICALP Revista*. Portugal: Instituto Camões. Disponível em: <http://cvc.institutocamoes.pt/bdc/revistas/revistaicalp/modalinguistic.pdf>
- CARVALHO, J. A. B. (1999). “A Escrita no Manuais de Língua Portuguesa”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 179-187.
- CARVALHO, J. A. B. (1999a). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Minho: Universidade do Minho/CEEP-IEP/FCT.

CARVALHO, J. A. B., BARBEIRO, L. F., SILVA, A. C. & PIMENTA, J. (2005). *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e desafios*. Minho: Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação e Psicologia.

CASTRO, R. V. (1988). “Representações formais da língua em programas de Português”. R. V. Castro, M. L. Dionísio, *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 175-188.

CASTRO, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

CASTRO, R. V. (1999). “Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais Escolares de Português.” R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 189-196. ISBN: 9728098448.

CASTRO, R. V. (1999). “A Leitura e a Escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação”. R. V. Castro & M. L. Sousa, (org.), *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Nova Editora. pp. 39-54.

CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. (1992). “Novos Programas de Português”. *O professor*. n.º 24 (3.ª série). pp. 18-26.

CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. (1998). “Práticas de Comunicação verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa”. R. V. Castro & M. L. Sousa, (org.), *Linguística e Educação*. Lisboa: APL/ Ed. Colibri. pp. 43-68.

CASTRO, R. V., RODRIGUES, A., SILVA, J. L. & SOUSA, M. L. D (1999) (org). *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. ISBN: 9728098448.

CATALÃ, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

CEIA, C, s.v. “Género”, *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 22-07-2012.

CHARANDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto.

CHARMAZ, K. (2000). “Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods”. N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research*, vol. 2. Nova York: Sage Publications, pp. 509-535.

CHAROLLES, M. (1978). “Introduction aux problèmes de la cohérence des textes”. *Langue Française*, 38. Paris: Larousse, pp. 7-42.

CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et Actualité*. Paris: Hachete.

CINTRA, L. F., (1986). *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa*, 2.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Livros Horizonte

CINTRA, L. F. e CUNHA, C. (1994). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 10<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

COSERIU, E., (1977). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.

COSTA, J. (2008). “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade.”. C. Reis (Ed.) *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp. 149-165.

COUTINHO, A. (1997). “Texto e representação. Uma questão Linguística”. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 10. Lisboa: Edições Colibri, pp. 309-321.

COUTINHO, A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: FCG/FCT.

CUSTÓDIO, P. B., (2009). “Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores”. *Exedra*, n.º 2. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. pp. 147-160.

DIONÍSIO, M. L. (2003). *A Construção Escolar de Comunidades Leitores – leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.

DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (org.) (2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez Editora.

DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (org.) (2009). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez Editora.

DUARTE, I. (2003). “Aspectos linguísticos da organização textual”. M. Mira Mateus *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 85-123.

DUARTE, I. & MOURÃO, P. (org.) (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.

ESCANDELL, V. (2007). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

FABIANI, S. N. (2011). “Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas”. L. W. dos Santos. *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ. pp. 222-254. ISBN: 978-85-87043-99-3 (livro electrónico)

FARIA, I. H. (2003). “O uso da linguagem”. M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (org.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 55-123.

FERRAZ, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

FIGUEIREDO, O. (1994). “Escrever: da Teoria à Prática”. I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155-173.

FIGUEIREDO, O. (1999). “O Manual Escolar de Português – que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 233-239.

FIGUEIREDO, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – dos Programas de Ensino às teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: Edições Asa.

FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1980). “The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints”. L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 31-50.

FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1981). “A Cognitive process Theory of Writing”. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365 – 387.

FONSECA, F. I. (1992). *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.

FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I., DUARTE, I. M. & FIGUEIREDO, O. (2001). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: FCT/CLUP.

FONSECA, J. (1984). “A Linguística e o ensino da Língua Materna”. In *Actas do 1.º Encontro de Linguistas Portugueses*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.

FONSECA, J. (1988). “Coerência do Texto”. *Revista da Faculdade de Letras/Língua e Literaturas*, vol. V. Porto: Faculdade de Letras, pp. 7-18.

FONSECA, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

FONSECA, J. (1993). *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*. Porto: Porto Editora.

FONTES, A. & FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

FOUCAULT, M. (1997 [1971]). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.

FOUCAULT, M. (2005 [1969]). *A Arqueologia do Saber*. Coimbra: Almedina.

FRAGOSO, A. (2004). “El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas”. E. Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. Valencia: Nau Llibres, pp. 41-60.

FUNK, G.(org.) (2002). *(Re)pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra.

GERALDI, J. W. (1997). *O texto na sala de aula*. S. Paulo: Editora Ática.

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GOUVEIA, C. (1996). “Pragmática”. I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, C. Gouveia (org.), *Introdução à linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 383-419.

GRASSI, M-C. (1998). *Lire L'Épistolaire*. Paris: Dunod.

GUERRA, A. P. (2008). *O Género Textual Carta – Descrição e Proposta Didáctica*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de mestre.

GUIMARÃES, A. M. (2006). “Construindo Propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades”. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, set./dez. LemD, Tubarão, pp. 347-374.

HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R., (1976 [1984]). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R., (1989). *Language, context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University.

HARANG, J. (2002). *L'épistolaire*. Paris: Hatier.

HAYES, J. & FLOWER, L. (1980). “Identifying the organization of writing processes. W. Gregg & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

HUOT, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les Interations Verbales I – Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les Interations Verbales II*. Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les Interations Verbales III – Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). “L’interaction Épistolaire”. Jürgen Siess (dir.), *La lettre entre réel et fiction*. Paris: Sedes, pp. 15-36.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1978). “Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.

KOCH, I. G. V. (2002). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

LOMAS, C. (2004). “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 36, abril. Barcelona: Graó. pp. 15-32.

LYONS, J. (1977). *Semantics*. London: Cambridge University Press.

MAINGUENEAU, D. (1997). *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. 1.ª ed. Lisboa: Gradiva.

MAINGUENEAU, D. (1997a). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Gradiva.

MAINGUENEAU, D. (1997b). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Universidade de Campinas.

MAINGUENEAU, D. (1998). “Scénographie épistolaire et débat public”. *La letter, entre réel et fiction*. Paris: Sedes, pp. 55-71.

MAINGUENEAU, D. (1999). “Ethos, scénographie, incorporation”. Amossy, Ruth (org.), *Images de soi dans le discours – la construction de l’ethos*. Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 75-100.

MAINGUENEAU, D. (2002). *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.

MAINGUENEAU, D. (2005). *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar Edições.

MAINGUENEAU, D. (2005a). “As Categorias da Análise do Discurso”. F. Menéndez (org.), *Análise do Discurso*. Lisboa: Hugin, pp. 81-105.

MARCUSCHI, L. A. (1997). “A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva”. I. Koch & K Barros (orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN. pp. 156-171.

MARCUSCHI, L. A. (2001). *Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita*. Texto policopiado (inédito), pp. 1-14.

MARCUSCHI, L. A. (2005). “Compreensão de Textos: algumas reflexões”. *O Livro Didático de Português*, 3.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, pp. 48-61. ISBN: 85-86930-14-8.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MARCUSCHI, L. A. (2010). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. A. Dionísio, *et al.* (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. pp. 19-36.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I. & FARIA, I. H. (org.) (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MATEUS, M. H. M. & VILLALVA, A. (2006). *O Essencial sobre Linguística*. Lisboa: Caminho.

MENÉNDEZ, F. (1997). *A «Construção do Discurso» Setecentista. Dos processos discursivos à História da Língua*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

MENÉNDEZ, F. (org.) (2005). *Análise do Discurso*. Lisboa: Hugin.

MENÉNDEZ, F. (2006). “Análise dos Discursos e Historicidade. Questões Teóricas – análise de um caso”. *Diacrítica*, n.º 20, pp. 57-70.

MENÉNDEZ, Fernanda (2006). “Algumas funções da modalização nos textos de divulgação científica”. M. A. Marques et al. (org.) *Processos Discursivos da Modalização. Actas do III Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Letras e Ciências Humanas, pp. 163-171.

MENÉNDEZ, F. (2007). *Pequeno Glossário de Análise do Discurso*. (em preparação)

MIRANDA, F. (2007). *Textos e géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

MUERER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) (2005). *Géneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

NASCIMENTO, M. F. B; M. L. GARCIA MARQUES e M. L. SEGURA DA CRUZ, (1987). *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 1, Inquérito de Frequência*. Lisboa: INIC/CLUL.

NASCIMENTO, M. F. B.; P. RIVENC; M.L. SEGURA DA CRUZ (1987). *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 2, Inquérito de Disponibilidade*. Lisboa: INIC/CLUL.

NIZA, S. (2004). “A Escola e o Poder Discriminatório da Escrita”. AAVV, *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, 2.ª ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, pp. 107-127.

OLIVEIRA, F. (2003). “Tempo e aspecto”. M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (org.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 127-178 .

OLIVEIRA, JR., M. (org.) (2010). *Estudos de Corpora. Da Teoria à Prática*. Lisboa: Edições Colibri e ILTEC.

ONG, W. (1982/1987). *Oralidade y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996). “Um decálogo para ensinar a escrever.”. *Cultura y Educación*, n.º 2. Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 31-41.

PAVEAU, M.-A. & SARFATI, G.E. (2006). *As Grandes Teorias da Lingüística – da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz editora.

PEREIRA, L. A. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Lisboa: Edições Asa.

PEREIRA, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, L. A. & AZEVEDO, F. (2003). *Como Abordar...a Produção de Textos Escritos*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, L. A. & AZEVEDO, F. (2005). *Como Abordar... a Escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, L. A. & BARBEIRO, L. F. (2010). “A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita”. M. J. D. Luna, A. G. Spinillo & S. G. Rodrigues (eds). *Leitura e Produção de Texto*. Recife: Editora Universitária da UFPE. pp. 51-80.

PEREIRA, L. A., & CARDOSO, I. (Eds.). (2012). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.

PIAGET, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.

PINHEIRO, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.

PINTO, P. F. (org.) (1999). *Português, propostas para o Futuro 3*. Lisboa: APP.

PINTO, C. F. (2012). *Sinonímia, Polissemia, Homonímia em Manuais, Gramáticas e Dicionários Escolares - para o Desenvolvimento da Competência Lexical*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

PIRES, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

PONTE, J. P. (1994). “O estudo de caso na investigação em Educação Matemática”. *Quadrante*, 3(1), pp. 3-18.

RASTIER, F. (1989). *Sens e textualité*. Paris: Hachette.

REBELO, D. & ATALAIÁ, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna. Elementos de Apoio a uma Iniciação na Escola Primária*. Lisboa: Livros Horizonte.

REIS, C. & LOPES, A. C. M. (1996). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

ROCHA, A. (1984). *A Epistolografia em Portugal*. Lisboa: I.N.C.M..

ROLDÃO, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: IIE.

ROLDÃO, M. C. (2007). “Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

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

SANTO, E. M. (2006). “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. *Revista Lusófona de Educação*, Julho n.º 8, pp. 103-115.

SANTOS, C. & MENÉNDEZ, F. (2007). “Análise discursiva da «Carta»: Transversalidade e Adequação”. A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*. A. Coruña/Universidade de Coruña. pp. 2564-2572.

SARFATI, G-E. (1997). *Éléments d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Nathan.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1986). “Writing”. R. F. Dillon & R. J. Sternberg (eds.), *Cognition and instruction*. Orlando: Academic Press. pp. 59-81.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

SCHAINIUKA, L. (2011). “As sequências textuais descritiva e argumentativa: considerações textuais/discursivas e análise”. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*. Curitiba, pp. 2478-2487.

SCHNEWLY, B. (2004) “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”. B. Schnewly, J. Dolz & al. (org.), *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 21-39.

SCHNEWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SCHNEWLY, B. e DOLZ, J. (2004). “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. B. Schnewly, J. Dolz & al. (org.), *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 71-91.

SCHNEWLY, B., NOVERRAZ, M. e DOLZ, J. (2004). “Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. B. Schnewly, J. Dolz & al. (org.), *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 95-128.

SEARA, I. (2006). *Da epístola à mensagem eletrónica: metamorfoses das rotinas verbais*. Tese de doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

SEARA, I. (2008). “A palavra nómada. Contributos para o estudo do género epistolar.”. *Estudos Linguísticos*. Lisboa: Colibri, pp. 121-144.

SEBASTIÃO, I. (2009). “A Competência da Escrita e o Erro Ortográfico”. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, pp. 2585-2597.

SEBASTIÃO, I. & MENÉNDEZ, F. M. (2009). “A gramática pelo Discurso: discurso epistolar uma abordagem didáctica”. P. F. Pinto (org). *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido(s) e Possibilidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 173-190.

SÉGUIN, R. (1989). *The Elaboration of School Textbooks - Methodological Guide*. Unesco: Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education.

SISS, Jurgèn (2006). “La place de l’autre et l’image de soi dans les lettres de Marie Jeanne Riccoboni”. B. Diaz et J. Siess (org.), *L’épistolaire au féminin – Correspondance de femmes (XVIII-XX siècle)*. Caen: Presses Universitaires de Caen.

SILVA, J. Q. G. (2002). *Um estudo sobre o género carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interactividade na escrita dos textos*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, J. Q. G. (1999). “Gênero discursivo e tipo textual”. *Revista Scripta*. Belo Horizonte: Editora PucMinas, v. 1, n. 1, pp. 87-106.

SIM-SIM, I. (2002). “(I)literacia, (Des)conhecimento e poder”. M. N. Trindade (org.). *Cidadania e Literacia*. Évora: Universidade de Évora (CdRom).

SIM-SIM, I., DUARTE, I, FERRAZ, M. J., (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa: Ministério da Educação.

SOUSA, M. L. (1999). “Níveis de Estruturação e Dimensões de Transmissão dos Livros de Português.” R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 495-505.

TAVARES, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não-Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

RIO-TORTO, G. M. (2000). "Para uma Pedagogia do Erro". *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I. Coimbra: Almedina, pp. 595-618.

VAN DIJK, T. (1977, [1984]). *Texto y Contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Ediciones Cátedra.

VAN DIJK, T. (1981). "Le texte: structure et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte". A. K. Varga (ed.). *Théorie de la Littérature*. Paris: Picard, pp. 63-94.

VAN DIJK, T. ([1977] 1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.

VAN DIJK, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

VAN DIJK, T. (2010). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Editora Contexto.

VIEIRA, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

VOESE, I. (2004). *Análise do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Cortez Editora.

VYGOTSKI, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. 2.<sup>a</sup> ed.. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. 6.<sup>a</sup> ed.. São Paulo: Martins Fontes.

VION, Robert (1999). "Linguistique et communication verbale". Gilly, Michel, Roux, Jean-Paul & Alain Trognon (eds.). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, Publications de l'Université de Provence, pp. 41-67.

WEINRICH, H. (1976/1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos.

## **ANEXOS**

## Anexo I

Montesinho, 28 de Abril de 2008

Amigos,

Eu sou o Manel, tenho 10 anos, vivo numa aldeia em Trás-os-Montes e soube, através da minha Professora, que visitou o Algarve, que na Escola de S. Luís havia uns meninos e umas meninas muito simpáticos e divertidos.

Gostava de ser teu amigo e escrever-me contigo, porque na minha aldeia não há muitos meninos para brincar, não tenho computador nem internet, apenas tenho televisão e não conheço a tua região. Como é a tua região? Consegues descrevê-la?

A minha vida aqui na aldeia é, talvez, diferente da tua, mas também gira.

Para teres uma ideia de como passo os meus dias, de manhã levanto-me muito cedo, mesmo antes do sol nascer, e ajudo o meu pai a tratar dos animais. É uma tarefa divertida, pois para além de lhes dar a comida, acabo também por ordenhar as vacas. É engraçado ver o leite a esguichar ainda morno para o balde. Sabes o que é e já alguma vez experimentaste? Depois tomo o meu café com leite e como o pão com queijo feito pela minha mãe. Por volta das sete e meia vou para a escola, que fica um bocado longe, mas como vou a pé pelo meio dos campos, torna-se mais perto.

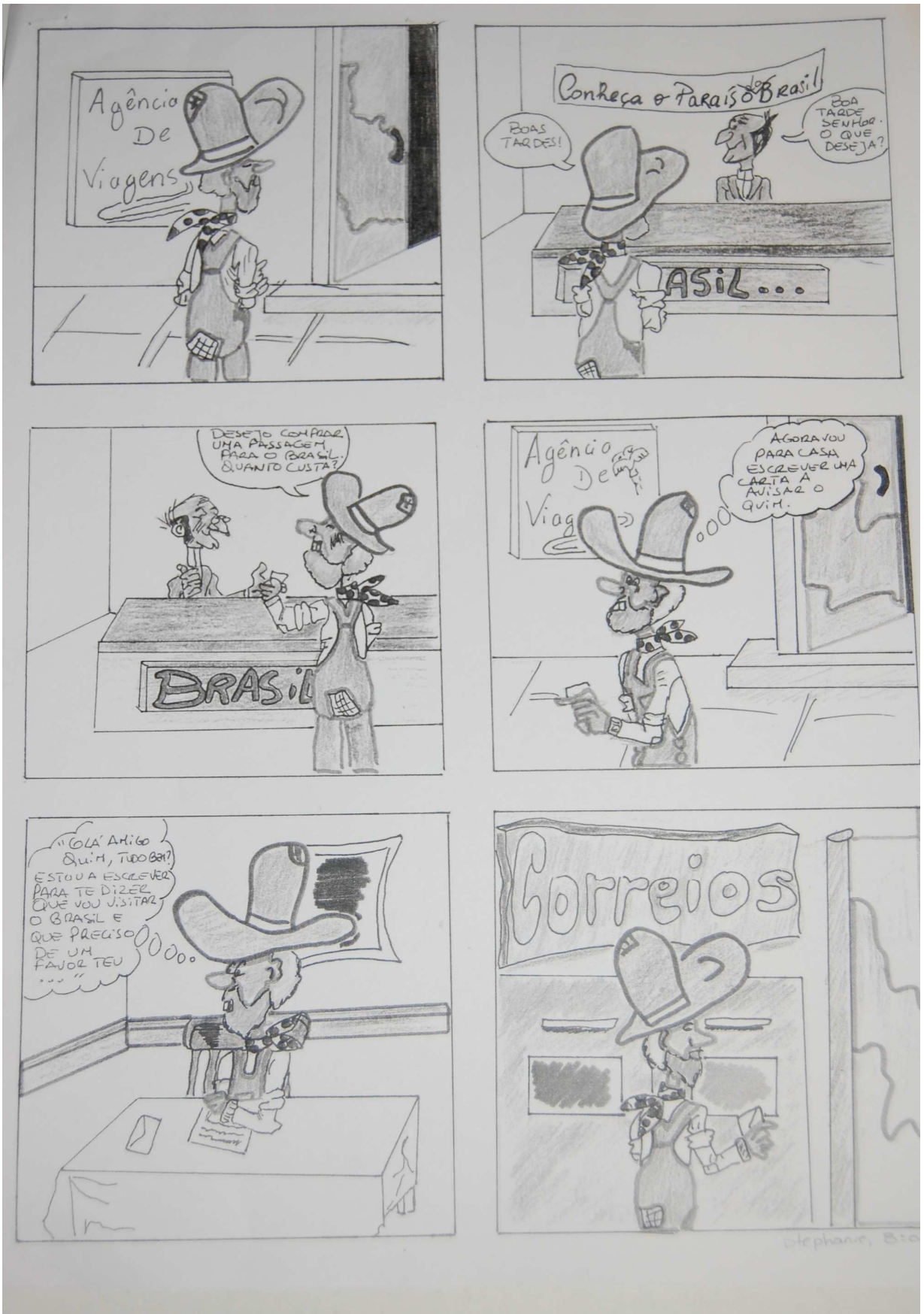
A minha escola é pequena e acho que faço lá o mesmo que tu: leio, escrevo, faço contas, desenho e brinco. E a tua escola como é? Tens muitos colegas? Gostas da Escola? E de estudar? Eu gosto, pois acho que é importante estudar para se conseguir arranjar um emprego. Eu desejava ser piloto para pilotar aqueles aviões muito grandes que atravessam o céu e assim conhecer o mundo, aquele mundo que apenas conheço dos livros da escola e da televisão. E tu o que gostavas de ser?

Gostava de poder sair da minha aldeia e ter uma vida diferente da dos meus pais. O meu pai é lavrador, trata das terras e nunca tira férias; a minha mãe ajuda-o e ainda tem de cuidar da casa. Ela trabalha muito, é como se tivesse dois empregos. E os teus pais, o que fazem? Também trabalham muito?

Espero que recebas a minha carta e que me respondas, pois acredito que posso ganhar um amigo. Não achas que seria boa ideia um dia visitares a minha aldeia e depois visitarmos o Algarve juntos?

Um Abraço

Anexo II







## Anexo V

### CARTA PARA PAI NATAL

Olá Pai Natal  
É a primeira vez que escrevo para ti  
Venho de Lisboa e o pessoal chama-me AC  
Desculpa o atrevimento mas tenho alguns pedidos  
Espero que não fiquem nalguma prateleira esquecidos  
Como nunca te pedi nada  
Peço tudo duma vez e fica a conversa despachada  
Talvez aches os pedidos meio extravagantes  
Queria que pusesses juízo na cabeça destes governantes  
Tira-lhes as armas e a vontade da guerra  
É que se não acabamos a pedir-te uma nova Terra  
Ao sem-abrigo indigente , dá-lhe uma vida decente  
E arranja-lhe trabalho em vez de mais uma sopa quente  
E ao pobre coitado , e ao desempregado  
Arranja-lhe um emprego em que ele não seja explorado  
E ao soldado , manda-o de volta para junto da mulher  
Acredita que é isso que ele quer  
Vai ver África de perto, não vejas pelos jornais  
Dá de comer às crianças ergue escolas e hospitais  
Cura as doenças e distribui vacinas  
Dá carrinhos aos meninos e bonecas às meninas  
E dá-lhes paz e da alegria  
Ao idoso sózinho em casa , arranja-lhe companhia  
Já sei que só ofereces aos meninos bem comportados  
Mas alguns portam-se mal e dás condomínios fechados  
Jactos privados, carros topo de gama importados  
Grandes ordenados, apagas pecados a culpados  
Desculpa o pouco entusiasmo, não me leves a mal  
Não percebo como é que isto se tornou um feriado comercial  
Parece que é desculpa para um ano de costas voltadas  
E a única coisa que interessa é se as prendas estão compradas  
E quando passa o Natal, dás á sola?  
Há quem diga que tu não existes, quem te inventou foi a Coca-Cola  
Não te preocupes, que eu não digo a ninguém  
Se és Pai Natal é porque és pai de alguém  
Para mim Natal é a qualquer hora, basta querer  
Gosto de dar e não preciso de pretextos para oferecer  
E já agora para acabar , sem querer abusar  
Dá-nos Paz e Amor e nem é preciso embrulhar

Muita Felicidade , saúde acima de tudo  
Se puderes dá-nos boas notas com pouco estudo  
Desculpa o incómodo e continua com as tuas prendas  
Feliz Natal para ti e já agora baixa as rendas

Boss AC

## Anexo VI

Ident.: F1 \_\_\_\_\_

### Questionário

#### Descreve-te:

Sexo: Feminino  Masculino   
 Idade: \_\_\_\_\_

#### Percurso Escolar:

	SIM	NÃO
Frequentaste o Ensino Pré-Escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ficaste retido algum ano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudas todos os dias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudas habitualmente em casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tens ajuda nos estudos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiveste/tens algum apoio pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Descreve o teu Agregado Familiar:

Vives com:

- os teus pais
- apenas com um deles
- irmão
- irmãos

Profissão do teu Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da tua Mãe: \_\_\_\_\_

#### NA ESCOLA

##### As disciplinas preferidas (escolhe apenas duas):

Língua Portuguesa <input type="checkbox"/>	Estudo do Meio <input type="checkbox"/>
Matemática <input type="checkbox"/>	Expressões <input type="checkbox"/>

##### As disciplinas de que gostas menos (escolhe apenas duas):

Língua Portuguesa <input type="checkbox"/>	Estudo do Meio <input type="checkbox"/>
Matemática <input type="checkbox"/>	Expressões <input type="checkbox"/>

##### As actividades que mais gostas de fazer:

Ler em silêncio <input type="checkbox"/>	Cópias/ Ditados <input type="checkbox"/>
Ler expressivamente <input type="checkbox"/>	Fazer Experiências <input type="checkbox"/>
Escrever <input type="checkbox"/>	Desenhar <input type="checkbox"/>
Representar <input type="checkbox"/>	Ouvir/falar <input type="checkbox"/>
Debater ideias <input type="checkbox"/>	Trabalho Individual <input type="checkbox"/>
Resolver Problemas <input type="checkbox"/>	Trabalho de Grupo <input type="checkbox"/>

##### As actividades que menos gostas de fazer:

Ler em silêncio <input type="checkbox"/>	Cópias/ Ditados <input type="checkbox"/>
Ler expressivamente <input type="checkbox"/>	Fazer Experiências <input type="checkbox"/>
Escrever <input type="checkbox"/>	Desenhar <input type="checkbox"/>
Representar <input type="checkbox"/>	Ouvir/Falar <input type="checkbox"/>
Debater ideias <input type="checkbox"/>	Trabalho Individual <input type="checkbox"/>
Resolver Problemas <input type="checkbox"/>	Trabalho de Grupo <input type="checkbox"/>

## EM CASA

### Ocupação dos tempos livres:

Jogar Computador	<input type="checkbox"/>	Ler	<input type="checkbox"/>
Jogar Playstaton	<input type="checkbox"/>	Ver Televisão	<input type="checkbox"/>
Ouvir música	<input type="checkbox"/>	Jogar Futebol	<input type="checkbox"/>
Escrever	<input type="checkbox"/>	Tocar um Instrumento	<input type="checkbox"/>
Praticar Desporto	<input type="checkbox"/>	Outro: _____	

### Se costumas escrever, indica o tipo de texto(s) que escreves:

Contos	<input type="checkbox"/>	Diário	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>	Convites	<input type="checkbox"/>
Relatórios	<input type="checkbox"/>	Bilhetes	<input type="checkbox"/>
Cartas	<input type="checkbox"/>	Apontamentos	<input type="checkbox"/>
Poesia	<input type="checkbox"/>	Outro: _____	

### Se vês televisão, indica o tipo de programas que mais gostas de ver:

Telejornais	<input type="checkbox"/>	Desenhos animados	<input type="checkbox"/>
Telenovelas	<input type="checkbox"/>	Concursos	<input type="checkbox"/>
Filmes	<input type="checkbox"/>	Documentários	<input type="checkbox"/>
Séries	<input type="checkbox"/>	Reality Show	<input type="checkbox"/>
Desporto	<input type="checkbox"/>	Outros. Quais: _____	

### Que tipo de livros existem em tua casa:

Policiais	<input type="checkbox"/>	Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>
Romances ou novelas	<input type="checkbox"/>	Enciclopédias	<input type="checkbox"/>
Aventuras	<input type="checkbox"/>	Ficção Científica	<input type="checkbox"/>
Técnicos	<input type="checkbox"/>	Escolares	<input type="checkbox"/>
Poesia	<input type="checkbox"/>	Dicionários	<input type="checkbox"/>
Política	<input type="checkbox"/>	Revistas <input type="checkbox"/> Quais? _____	
História	<input type="checkbox"/>	Jornais <input type="checkbox"/> Quais? _____	
Científicos	<input type="checkbox"/>	Outros <input type="checkbox"/> Quais? _____	

## FORA DE CASA

### Tu e os teus pais costumam ir:

Teatro	<input type="checkbox"/>	
Cinema	<input type="checkbox"/>	
Futebol	<input type="checkbox"/>	
Exposições	<input type="checkbox"/>	
Espectáculos de Música	<input type="checkbox"/>	
Passeios	<input type="checkbox"/>	
Outras Actividades	<input type="checkbox"/>	Quais? _____